

UTVIKLING AV SELVREGULERT LÆRING PÅ SMÅSKOLETRINNET

**Teoretiske perspektiver og en empirisk analyse av
undervisning organisert rundt arbeidsplaner.**

Masteroppgave i pedagogisk – psykologisk rådgivning

Solfrid Mari Dahlen

Høst 2008

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelig fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

UTVIKLING AV SELV – REGULERT LÆRING PÅ
SMÅSKOLETRINNET.

Teoretiske perspektiver og en empirisk analyse organisert
rundt arbeidsplaner

AV:

DAHLEN, Solfrid Mari

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogisk – psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Høst 2008

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi, selvregulert læring, motivasjon,
strategier og metakognisjon, didaktikk

PROBLEMSTILLINGER

Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til å utvikle elevens selvregulerte læring i småskolen?

Min problemstilling er videre presisert i følgende forskningsspørsmål:

- Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier hos elever i småskolen?
- I hvilken grad er bruk av arbeidsplaner egnet som arbeidsmetode for å bidra til utvikling av motivasjon, refleksjon og læringsstrategier i småskolen?

Det teoretiske grunnlaget bygger på sosial kognitiv teori, sosiokulturell teori, supplert med 'self – determination' teori.

I oppgavens første del har jeg søkt å beskrive hva tidligere forskning sier om selvregulert læring, hvordan det utvikles og hvilke faktorer som virker fremmende. Internasjonale studier viser at denne utviklingen tar lang tid, er kompleks og utvikles i sosial kontekster. Det er av den grunn viktig å starte så tidlig som mulig med å utvikle motivasjon, strategier og metakognisjon. Jeg har derfor valgt å se på utvikling av motivasjon, refleksjon / metakognisjon og strategibruk i norsk skole. Strategier og metakognisjon sees primært i sammenheng med tekstforståelse i småskolen.

Da mitt utvalg jobbet med a- plan ble det i tillegg naturlig å se på bruken av a – plan som undervisningsmetode, og hvilke konsekvenser dette har med hensyn til utvikling av selvregulert læring.

METODE

Metoden i denne oppgaven er primært kvalitativ, hvor jeg bruker observasjon av video som metode. Jeg har imidlertid

kvantifisert deler av observasjonen hvor jeg viser grafer av hvordan tiden organiseres. Hovedfokuset i den empiriske analysen er dialogen mellom lærer og elev, og hva lærerne sier og gjør i klasserommet når undervisningen organiseres rundt a – plan.

DATA/KILDER

Oppgaven er tilknyttet prosjektet: *Utvikling av motivasjon og selvregulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene, 2.- 4. klasse*, ved PFI ved Universitetet i Oslo. Jeg har gjennom dette prosjektet fått tilgang til data. Jeg har valgt å avgrense meg til 2 timer undervisning med a-plan. Jeg følger to elevgrupper (på 3.trinn) og to lærere i disse to timene, det vil si to lærere som har 15 elever hver, men jobber i samme klasserom. Alle jobber ut fra den samme arbeidsplan. I analysens første del valgte jeg å benytte meg av de samme kategoriene som benyttes i PISA + prosjektet, hvor jeg søkte å beskrive organiseringen av undervisningen ved en kvantifisering av dataene. I oppgavens andre del valgte jeg ut kategorier, med bakgrunn i tidligere forskning, som bidrar til selvregulert læring. Disse kategoriene er kontroll, samarbeid, informativ tilbakemelding, resiprok undervisning, 'self- questioning' og oppsummering.

RESULTATER/ KONKLUSJONER

Funn og hovedkonklusjoner presenteres gjennom to deler:

- 1) Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier hos elever i småskolen ved undervisning organisert ved a – plan?

Miner funn og konklusjoner på del – spørsmål 1 kan tyde på

at lærerne i mitt utvalg i liten grad bidrar til utvikling av motivasjon, strategier og metakognisjon. Lærerne får liten tid til veiledning og modellering hos hver enkelt elev som i hovedsak jobber med individuelle oppgaver.

- 2) På hvilken måte er bruk av arbeidsplaner egnet som arbeidsmetode for å bidra til utvikling av motivasjon, refleksjon og læringsstrategier i småskolen?

Mine funn og konklusjoner på del - spørsmål 2) tyder på at organiseringen av undervisningen gjør at lærer får problemer med å støtte elevene og legge til rette for utvikling av selvregulert læring. Siden elevene jobber med sine individuelle planer, blir det ingen felles instruksjoner av oppgaver der lærer får mulighet til blant annet å modellere strategier. Samtidig blir det lite samarbeid mellom elevene og liten fokus på utvikling av strategier, da elevene jobber med ulike oppgaver. Lærerne får også liten tid til hver elev, og mye av tilbakemeldingen som blir gitt tyder på at lærer blir mer opptatt av hva som er gjort og hva de skal gjøre.

Konklusjonen i forhold til min problemstilling tyder dermed på at lærerne i mitt utvalg bidrar lite til utvikling av motivasjon, strategier med hensyn til tekstforståelse, og metakognisjon. Videre ser det ut til at bruk av a – plan som arbeidsmetode gjør det vanskelig å skape gode kontekster som fremmer utviklingen av selvregulert læring.

FORORD

Å jobbe med denne oppgaven har vært en lang og krevende prosess, men også lærerik. Jeg har i denne prosessen tilegnet meg kunnskap som jeg ser som verdifull i mitt arbeid som pp – rådgiver.

Å bo i Valdres og være hjemme i fødselspermisjon har gjort at jeg har vært avhengig av mange støttespillere. Jeg vil derfor rette en stor takk til

... min fantastiske veileder Bodil Olaussen Stokke for å legge til rette slik at dette har vært gjennomførbart, for forståelse, oppmuntring, tilgjengelighet og raske tilbakemeldinger. På grunn av deg har ikke avstanden til Oslo virket så stor. Din hjelp har betydd enormt mye.

...til min mamma som har stilt opp som barnevakt og ”hushjelp”, og støttet meg hele veien. Uten deg hadde ikke dette vært gjennomførbart.

...PPT Valdres for støtte, oppmuntring og for tid til å fullføre oppgaven.

.. og kjære Christian, Jakob og Markus. Takk for all støtte! Dere har vært min største motivasjonen for å bli ferdig - nå er jeg i mål. Takk for at dere har holdt ut med meg i denne perioden. Det har vært en lang prosess – men vi greide det!

Fagernes, 13.oktober 2008

Solfrid M. Dahlen

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0	INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	10
1.1	Dårlige resultater i komparative undersøkelser.....	10
1.1.1	PISA og PIRLS	10
1.2	Kunnskapsløftet.....	11
1.3	Selvregulert læring	12
1.4	Problemstilling	12
1.5	Avgrensing	12
1.6	Oversikt over arbeidet	13
2.0	BEGREPSKLARGJØRING	15
2.1	Læringsstrategier	15
2.2	Motivasjon.....	16
2.3	Metakognisjon/refleksjon.....	17
2.4	Selv- regulert læring.....	18
2.5	Oppsummering	20
3.0	TEORETISK REFERANSERAMME: AKTUELLE PERSPEKTIVER	21
3.1	Sosial – kognitiv teori	21
3.2	Sosio - kulturell teori.....	21
3.3	'Self – determination' teori	22
4.0	SELVREGULERT LÆRING I LYS AV TEORETISK REFERANSERAMME.....	24
4.1	Læringsstrategier	24
4.1.1	Ulike typer læringsstrategier	24
4.1.2	Resiprok undervisning.....	26
4.2	Motivasjon.....	27
4.2.1	'Self- determination' teori.....	27
4.3	Metakognisjon	29
4.3.1	Metakognisjon og leseforståelse	30
4.4	Utvikling av selvregulerende ferdigheter	30
4.4.1	Selvregulering som en triadisk prosess	33
4.4.2	Selvreguleringssystemets struktur	34

4.4.3 Zimmermans fire faser	35
4.5 Oppsummering	36
5.0 HVORDAN LIGGER DET TIL RETTE I NORSK SKOLE FOR Å UTVIKLE DETTE SLIK KUNNSKAPSLØFTET SIER?.....	38
5.1 Resultater fra PISA og PIRLS.....	38
5.1.1 Mulige årsaker til svake resultater	39
5.2 Oppsummering	41
5.3 Presisering av problemstilling	41
6.0 METODE	42
6.1 Design.....	42
6.2 Observasjon som metode	42
6.3 Beskrivelse av datainnhenting og utvalg.....	44
6.4 Gjennomføring av analyse	44
6.4.1 Observasjonskategorier	45
Motivasjon.....	46
Strategier	48
Metakognisjon	48
6.4.2 Min rolle som observatør	49
6.5 Kvalitetsvurderinger.....	50
6.5.1 Validitet	51
6.5.2 Reliabilitet	51
6.5.3 Generalisering	52
6.6 Etske betraktninger.....	53
7.0 PRESENTASJON AV FUNN	54
7.1 Organiseringen i klasserommet.....	54
7.1.1 Individuell veiledning	54
7.1.2 Samarbeid.....	55
7.1.3 Felles instruksjoner	56
7.2 Hva er det lærerne sier og gjør som bidrar til selvregulert læring?.....	57
7.2.1 Motivasjon.....	57
7.2.2 Strategier	62
7.2.3 Metakognisjon.....	64

7.3 Hva er fokus i dialogen?.....	64
7.3.1 Fokus på å være ferdig	64
7.3.2 Hjelpe elevene i gang	65
7.3.3 Hvor mye er faglig?.....	66
7.3.4 Oppsummering	68
8.0 DRØFTING AV FUNN OG HOVEDKONKLUSJONER.....	69
8.1. Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier hos elever i småskolen ved undervisning organisert ved a - plan?	69
8.1.1 Motivasjon.....	69
8.1.2 Strategier	70
8.1.3 Metakognisjon.....	71
8.1.4 Konklusjon av del – problemstilling 1.	71
8.2 Mine funn	71
8.2.1 Organisering av undervisningen.....	71
8.2.2 Oppsummering og konklusjon av del - problemstilling 2.....	74
8.3 Videre forskning.....	74
LITTERATURLISTE.....	75
VEDLEGG.....	79
Brev fra NSD.....	79

1.0 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING

Mange vil hevde at læring gjennom hele livsløpet blir stadig viktigere. Det er raske endringer i samfunnet og det stiller krav til den enkelte om å stadig være oppdatert. Naturfag, matematikk og lesing er tre sentrale fag i skolen, og er i Kunnskapsløftet trekt frem som grunnleggende ferdigheter. Man anser disse ferdighetene som avgjørende for å skaffe seg kunnskap på alle andre fagområder. Hvordan står det til i norsk skole komparativt sett?

1.1 Dårlige resultater i komparative undersøkelser

Jens Stoltenberg viste i sin nyttårstale i 2008 bekymring når det gjaldt kvaliteten i norsk skole. Han viste til nye resultater fra PISA undersøkelsen der norske elever skårer under gjennomsnittet sammenlignet med andre elever i internasjonal sammenheng. Men hva er egentlig PISA og hva måler det?

1.1.1 PISA og PIRLS

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse i regi av OECD som kartlegger 15 åringers faglige kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen ble gjennomført for første gang i år 2000, og blir gjentatt hvert tredje år. Studier viser at en kan empirisk argumentere for rimelig høy validitet av PISA – prøven som et relevant mål for kompetansen i norsk skole (Kjærnsli m.fl., 2007).

På 90 – tallet kom leseundersøkelsen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). PIRLS kartlegger leseforståelse blant 10 – åringer (4.trinn)og ble første gang gjennomført i 2001. I følge rapporten er fjerde trinn et viktig tidspunkt å undersøke elevenes leseferdigheter, fordi da skal elevene ha lært å lese, og de skal nå lese for å lære.

Undersøkelsen gjennomføres hvert femte år blant 45 land. Resultatene fra 2006 viser at Norge havner på 35. plass. Videre ser en at Sverige ligger på 10. plass, Danmark på 15.plass og Island på 32. plass.

1.2 Kunnskapsløftet

”Learning for life” er PISAs motto og henspiller på kunnskaper som er viktige i det virkelige liv, og ikke bare på skolen og i videre utdanning. Mottoet henspiller også på andre sider som motivasjon, læringsstrategier og positivt selvbilde hos elevene (Kjærnsli m.fl., 2007). Dette er tre sentrale komponenter som inngår i begrepet *selvregulert læring*. Disse tre komponentene blir også trukket frem i Kunnskapsløftet når det gjelder prinsipper for opplæringen.

Læringsplakaten tar for seg prinsipper for opplæringen som sammenfatter og utdyper forskrifter i opplæringsloven. I et av punktene i Læringsplakaten heter det blant annet:

”Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s.31)”. Opplæringen skal oppmuntre elevene til å klargjøre målene, og elevene skal kunne få velge oppgaver alene eller sammen med andre. Vurdering og veiledning skal videre styrke elevenes motivasjon. Kunnskapsløftet peker videre på viktigheten av bruk av læringsstrategier og utvikling av refleksjon hos eleven:

”Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid og fritid” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet,2006, s.32).

Læringsstrategier er med andre ord et viktig verktøy for elevene når de lærer. I hvilken grad elevene er bevisste på når og hvilke læringsstrategier de velger å bruke vil variere mye fra elev til elev. Noen er kanskje ikke bevisste på dette i hele tatt. Her har læreren en viktig rolle hvor *...en skal bidra til at elevene er seg bevisst hva de har lært og hva de må lære for å nå målene. ... Opplæringen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet,2006, s. 33).*”

Forskning viser at det tar tid å utvikle gode læringsstrategier og refleksjon over eget arbeid. Derfor har lærer en viktig rolle ved å bidra til utvikling av disse ferdighetene hos elevene.

De første skoleårene i barns liv har stor betydning med tanke på hvilke erfaringer de gjør seg. Dette er videre avgjørende for troen på egen mestring og motivasjon for læring i videre skolegang.

1.3 Selvregulert læring

Som nevnt i punkt 1.2 fremhever Kunnskapsløftet skolens viktige oppgave i å bidra til utvikling av læringsstrategier, motivasjon og refleksjon hos elevene. I internasjonal sammenheng ser man at læringsstrategier, motivasjon og refleksjon ofte inngår i begrepet *selvregulert læring*.

Selvregulert læring er et begrep som favner mange ulike områder. I litteraturen ser man at begrepet blir brukt innenfor psykologi, medisin og pedagogisk – psykologi. Man har i løpet av de siste årene sett et økende fokus på selvregulert læring i forhold til læring innenfor moderne læringsforskning (Boekarts m.fl, 2000).

1.4 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for min oppgave er:

Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til å utvikle elevens selvregulerte læring i småskolen?

Min problemstilling er videre presisert i følgende forskningsspørsmål:

- Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier hos elever i småskolen?
- I hvilken grad er bruk av arbeidsplaner egnet som arbeidsmetode for å bidra til utvikling av motivasjon, refleksjon og læringsstrategier i småskolen?

1.5 Avgrensning

Jeg har valgt en vid problemstilling for oppgaven. Da motivasjon, refleksjon og læringsstrategier er alle viktige komponenter i begrepet selvregulert læring, anser jeg det som viktig å få med alle elementene.

Jeg har også valgt et bredt teoretisk tiffang, men anser det som tjenelig ut fra litteraturen på feltet for å fange opp hva som er viktig for å bidra til utvikling av selvregulert læring (i småskolen). Som teoretiske perspektiver har jeg valgt sosial kognitiv teori, sosiokulturell teori supplert med selvbestemmelsesteori. Min erfaring som pp –rådgiver er at man jobber ut fra flere teorier på samme tid, og jeg mener det er viktig med et bredt teoretisk perspektiv i møte med praksis. Jeg har valgt å skrive om generell utvikling av motivasjon og refleksjon hos elevene. Med hensyn til strategier har jeg valgt å avgrense meg til faget norsk og utvikling av strategier for tekstforståelse, da strategier varierer i forhold til fag. Jeg vil avgrense meg til elever i småskolen på 3. trinn.

Sosial – kognitiv teori er sentral i forhold til utvikling av selvregulert læring. Internasjonalt er det gjort en rekke klasseromsundersøkelser i dette perspektivet av blant annet Schunk og Zimmerman (2008) som undersøker hvordan læreren påvirker utvikling av selvregulert læring gjennom modellering, sosial veiledning og tilbakemeldinger. Jeg ønsker i min studie å se på dette i norsk skole. Hvordan er det lærere i norsk skole bidrar til utvikling av selvregulert læring?

1.6 Oversikt over arbeidet

Kapittel 2 inneholder en klargjøring av relevante begreper i oppgaven. Jeg har valgt å definere læringstrategier, motivasjon, metakognisjon og selvregulert læring.

I kapittel 3 redegjør jeg for den teoretiske referanserammen i oppgaven. Denne består av sosial kognitiv teori, sosiokulturell teori og 'self – determination' teori. Dette er teorier som synes å være de viktigste med hensyn til selvregulert læring.

Kapittel 4 omhandler eksempler på læringsstrategier, motivasjon og metakognisjon. Med hensyn til læringsstrategier tar jeg utgangspunkt i Weinstein og Mayers kategorisering av læringsstrategier hvor jeg tilslutt eksemplifiserer med resiprok undervisning. Motivasjon blir beskrevet ut fra et 'self - determination' perspektiv. Tilslutt drøftes hvilke betydning metakognisjon har for vår leseforståelse. Siste del av kapittelet beskriver hvilke faktorer som virker fremmende for utviklingen av selvregulert læring og hvordan denne prosessen foregår hos individet.

Kapittel 5 drøfter hvordan det ligger til rette i norsk skole for å utvikle selvregulerende ferdigheter slik kunnskapløftet sier? Jeg har tatt utgangspunkt i internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS, og sett på mulige årsaker til resultatene av disse undersøkelsene. Jeg har videre valgt å drøfte bruken av arbeidsplaner i norsk skole og hvilke utfordringer dette kan medføre. Kapittelet avsluttes med en presisering av min problemstilling.

Kapittel 6 er en redegjørelse for metoden jeg har benyttet i min empiriske analyse. Oppgaven er kvalitativ metodisk tilnærming, hvor jeg har valgt å belyse min problemstilling med et empirisk eksempel, hvor observasjon av video blir brukt som forskningsmetode. Kapittelet redegjør for observasjon som metode, beskrivelse av datainnhenting og utvalg, og selve gjennomføringen av min analyse. Deretter kommer en kvalitetsvurdering, og tilslutt etiske betraktninger av oppgaven.

Kapittel 7 er en presentasjon av mine funn i den empiriske analysen. Først ser jeg på organiseringen i klasserommet der jeg ved bruk av grafer viser hvordan undervisningen er organisert. Deretter kommer en drøfting, ved bruk av eksempel fra video – analysen, av hva lærerne sier og gjør som bidrar til selvregulert læring. Siste del i kapittelet beskriver hva som er fokus i dialogen mellom lærer og elev.

I kapittel 8 drøfter jeg mine funn opp mot mine to del – problemstillinger, samt presenterer mine konklusjoner. Tilslutt kommer jeg med betraktninger om videre forskning.

2.0 BEGREPSKLARGJØRING

Begrepet selvregulert læring blir som nevnt under punkt 1.3 brukt innenfor ulike fagområder. Jeg vil derfor i dette kapitlet klargjøre min bruk av begrepet selvregulert læring. Jeg vil først redegjøre for de tre elementene som hører inn under begrepet selvregulert læring. Under punkt 2.1 definerer jeg læringsstrategier, punkt 2.2 motivasjon og under punkt 2.3 metakognisjon/refleksjon. Under punkt 2.4 vil jeg definere selvregulert læring hvor man ser de tre elementene forenes.

2.1 Læringsstrategier

Et av kjennetegnene til studenter som lykkes er at de er strategiske i sin læring. Læringseksperter tilegner seg ny kunnskap ved stor egen aktivitet. Det handler om tanker, strategier og handlinger studenten gjør for å innhente, bearbeide og organisere nytt stoff. Det finnes ulike definisjoner på hva læringsstrategi er. Noen vil assosiere begrepet læringsstrategier med studieteknikk, men ordet strategi har en mer dynamisk rolle enn det begrepet teknikk har (Bråten og Olaussen, 1999). Pressley og Mc Cormick (1995) viser til Pressley m.fl (1985) sin definisjon av strategier:

"[Strategies]... are composed of cognitive operations over and above the process that are natural consequents of carrying out [a] task ranging from one such operation to a sequence of interdependent operations. Strategies achieve cognitive purposes (e.g memorizing) and are potentially conscious and controllable activities" (Pressley og Mc Cormick 1995, s.27).

Strategier er sammensatt av kognitive operasjoner som ligger over og høyere enn den prosessen som er en naturlig konsekvens for å utføre oppgaver (egen oversettelse). Ved å bruke strategier jobber man kognitivt og det er bevisste og kontrollerte handlinger. Bråten og Olaussen (1999) henviser til Weinstein (1998) sin definisjon som mener at strategier skal hjelpe til med å integrere ny kunnskap med det vi kan fra før. Strategier hjelper også den lærende til å lagre slik kunnskap at det lett kan hentes frem igjen senere: *"...any behaviors or thoughts that facilitate encoding in such a way that knowledge intergartion and retrieval are enhanced. More specifically, these thoughts and behaviors constitute organized plans of action designed to achieve a goal"* (Bråten og Olaussen, 1999, s.16). Weinstein mener at

strategibruk er en målrettet, og i likhet med Pressley, en kontrollert aktivitet (Bråten og Olaussen, 1999). Det er uenighet i fagmiljøene hvor vidt en strategi er en kontrollerbar og automatisk prosess. Mange mener at en mye brukt strategi vil bli automatisert, og trekker dermed ingen skiller her.

2.2 Motivasjon

Zimmerman og Schunk (2008) beskriver motivasjon som en av dimensjonene ved selvregulert læring. Jeg vil først i dette avsnittet definere begrepet motivasjon.

Schunk, Pintrich, og Meece (2008) har en generell definisjon som man kan se i lys av kognitiv teori, og de definerer motivasjon slik: "*Motivation is the process whereby goal directed activity is instigated and sustained*" (s.4). Motivasjon er med andre ord en prosess hvor målrettede aktiviteter blir satt i gang og fullført. Motivasjon må være til stede for at oppgaver skal bli løst. Det blir i litteraturen ofte fokusert på prosessen som eleven bruker for å aktivere og fortsetter sin atferd, og elevens kognitive og affektive fungering. Det er i fagmiljøet uenighet om hvorfor vi er motiverte for ulike handlinger. Schunk, Pintrich, og Meece (2008) sier at motivasjon involverer mål som videre føre til en handling. Individet har som mål og oppnå noe, eller å unngå noe. Motivasjon innebærer også en aktivitet – fysisk eller mentalt. Fysiske aktiviteter kan være innsats og utholdenhet. Mentale aktiviteter krever kognitive handlinger som planlegging, pugging, organisering, ha kontroll, ta beslutninger, løse problemer og vurderingsevne. Motivasjon påvirker elevenes læring og prestasjoner, og motsatt, det elevene gjør og lærer påvirker deres motivasjon (ibid).

Forskning viser at selvregulerte elever setter seg gode læringsmål, bruker mer effektive læringsstrategier, vurderer sin egen måloppnåelse, etablerer et mer produktivt miljø for læring, søker hjelp oftere når det trengs, gjør en innstans og har lenger utholdenhet, tilpasser bedre sine strategier, og setter seg nye mål når det forrige målet er oppnådd. Hva er studentenes motivasjonsskilte til å være selvregulerte? Det kan være deres målorientering, attribusjon, troen på egen mestring, forventning om resultatet, sosiale kilder, verdier og interesser (Zimmerman og Schunk, 2008). Det er med andre ord mange ulike delperspektiver av motivasjon som har innflytelse. Jeg velger i min oppgave å inkludere motivasjon ut fra et selvbestemmelse perspektiv, der selvregulering er assosiert med en *autonom motivasjon* som

er karakterisert ved at en handler ut fra en sann vilje og valg. En jobber med en oppgave fordi den er interessant og den oppleves som meningsfull.

Teorien forklarer motivasjon ut fra både indre og ytre motivasjon. Internalisering av verdier og normer står sentralt i denne teorien, hvor ytre verdier gradvis blir til indre motivasjon når de er internaliserte. Teorien bygger også på menneskets grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse, selvbestemmelse som må tilfredstilles for å kunne utvikle indre motivasjon som videre bidrar til autonom selvregulering (Reeve m.fl., 2008).

2.3 Metakognisjon/refleksjon

Bråten og Olaussen (1999) viser til Flavell's oppfatning av begrepet metakognisjon. Han deler begrepet inn i to hovedkomponenter: kunnskap og kontroll. De ulike komponentene står i interaksjon med hverandre.

Med kontroll menes å kunne overvåke problemløsningsprosessen, og vurdere om en må endre fremgangsmåte for å nå sitt mål.

Kunnskapskomponenten blir delt inn i tre kategorier. Den første, *kunnskap om personvariabler*, er vår kunnskap om hvordan personer forstår seg selv og andre i forhold til hvordan de fungerer kognitivt. Den andre, *kunnskap om oppgavevariabler*, dreier seg om å kjenne til egenarten ved ulike arbeidsoppgaver. Dette er viktig for å kunne gjøre en vurdering på hvordan løse oppgaven, og for å kunne avgjøre når målet er nådd. Den tredje kategorien, *kunnskap om strategivariabler*, handler om å forstå når, hvor, hvordan og hvorfor bestemte strategier er hensiktsmessige å bruke for å nå sine læringsmål.

I faglitteraturen kan det være vanskelig å skille mellom metakognitiv tenkning og kognitiv tenkning. Begrepene kan synes å overlappe hverandre. Bråten og Olaussen (1999) viser til Flavell som her lager et klart skille mellom disse to komponentene, og mener dette skille er vesentlig for god læring. En kognitiv strategi vil være når vi velger en fremgangsmåte for å løse en matteoppgave. Et eksempel på metakognitive strategi vil være om studenten tenker over at her er det lett å gjøre feil, og kontrollerer resultatet.

2.4 Selv- regulert læring

Det synes å være vanskelig å finne en klar definisjon på begrepet selvregulert læring (Bråten 2002 og Pintrich 2000). Pintrich (2000) mener det finnes mange ulike modeller på selvregulert læring som viser ulike mekanismer, men at de deler noen fellestrekk. Pintrich (ibid.) beskriver fire grunnleggende antakelser om læring og regulering som er felles for de ulike modellene.

Den første antakelsen ser på den lærende som en aktiv og konstruktiv deltaker i sin egen læringsprosess, hvor den lærende aktiverer kunnskap, setter seg læringsmål og planlegger og iverksetter strategier. Den lærende er dermed aktiv i sin egen læringsprosess.

Den andre antakelsen er den lærendes mulighet for å kontrollere sin læringsprosess. Den lærende er i stand til å overvåke, kontrollere og regulere visse sider ved sin egen motivasjon, kognisjon og atferd, samt visse sider ved omgivelsene. Pintrich (2000) fremhever at man ikke kan overvåke eller kontrollere sin kognisjon, motivasjon eller atferd i alle type kontekster.

Det tredje fellestrekket som Pintrich (2000) fremhever er at det opereres med en form for kriterier og mål som man sammenlikner seg med slik at man kan vurdere om læringsprosessen bør fortsette slik den er eller om en skal gjøre endringer for å nå sine fastsatte mål.

Den fjerde antakelsen er at selvregulert læring er en viktig formidler mellom personlige og kontekstuelle karakteristika og individers læringsresultat og prestasjoner. Kjennetegn ved den lærende og dets læringsmiljø påvirker dermed den lærendes selvregulering, som videre vil påvirke prestasjoner direkte.

Med utgangspunkt i disse fire antakelsene har Pintrich (2000) utarbeidet følgende definisjon av selvregulert læring:

... "it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning, and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self –

regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and their overall achievement” (ibid., s. 453).

Dette er en definisjon som Pintrich (2000) beskriver som enkel, men den har likhetstrekk med andre modeller for selvregulert læring. Ut fra denne definisjonen er den lærende selvregulert når en er aktiv deltakende, setter seg mål og iverksetter strategier. En selvregulert student er i stand til å kontrollere og regulere sin egen læringsprosess. Man kan se en del likhetstrekk med Bråten og Olaussens (1999) definisjon av en selvregulert student:

”Dypest sett har den selvregulerte studenten selv tatt over rollen som sin egen lærer. Kognitivt, metakognitiv og motivasjonelt leder han sin egen læringsprosess på en systematisk måte til målene er nådd. I den selvregulerte studenten forenes dermed strategier, metakognisjon, kunnskap og motivasjon i den målrettede læringens tjeneste” (s. 26-27).

Reeve m.fl. (2008) som representerer ’self – determination’ teori mener en selvregulert elev har en autonom selvregulering. En som er *autonom i sin selvregulering* er en som er selv – startende og utholdende i sitt arbeid fordi de opplever oppgaven som interessant og personlig viktig for dem.

Når en sammenligner Bråten og Olaussens (1999) definisjon med ’self – determination’ teori ser vi at begge vektlegger elevens evne til lede sin egen læringsprosess, evnen til å være selvstartende, og evnen til å være utholdende i sin læringsprosess. Selvbestemmelse teorien fremhever den autonome selvregulerte som assosieres med indre motivasjon (Reeve m.fl.,2008).

Ut fra definisjonen til Bråten og Olaussen (1999) kan en se en firedeling av begrepet selvregulert læring der strategier, motivasjon, metakognisjon og kunnskap forenes. De tre første elementene vil være fokus i denne studien.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for de tre komponentene jeg har valgt å legge til grunn for begrepet selvregulert læring. Jeg har også presentert og sammenlignet definisjoner av selvregulert læring.

Læringsstrategier handler om tanker, strategier og handlinger eleven gjør for å innhente , bearbeide og organisere nytt stoff. Bruk av strategier krever kognitive operasjoner, og mange hevder at dette er bevisste og kontrollerte handlinger. Motivasjon er det andre viktige elementet som ble presentert. Man kan definere motivasjon ut fra ulike delperspektiver som for eksempel målorientering eller attribusjon. Jeg har imidlertid valgt å forklare motivasjon ut fra et selvbestemmelse perspektiv hvor internalisering av normer og verdier står sentralt. Definisjonen av begrepet metakognisjon vektlegger komponentene kunnskap og kontroll, hvor de ulike komponentene står i interaksjon med hverandre. Tilslutt valgte jeg å bruke en enkel definisjon av begrepet selvregulert læring som beskriver den lærende som selvregulert når en er aktiv deltakende, setter seg mål, iverksetter strategier og overvåker sin egen læringsprosess. Denne definisjon har en del likhetstrekk med Reeve m. fl. (2008) sitt konsept om 'autonomous self- regulation'.

3.0 TEORETISK REFERANSERAMME: AKTUELLE PERSPEKTIVER

Resiprok determinisme er hovedprosessene i hvordan læring og utvikling skjer i forhold til sosial kognitiv teori. Sosial kognitiv teori synes å være det viktigste teorigrunnlaget innenfor selvregulert læring. Vi vet at selvregulert læring utvikles over lang tid og krever sosialt samspill (Pressley, 1995). Oppgaven bygger på sosial kognitiv teori, supplert med sosiokulturell teori og 'self – determination' teori som teoretisk referanseramme. Jeg vil i dette kapittelet komme med en kort redegjørelse for sentrale trekk i disse teoriene.

3.1 Sosial – kognitiv teori

Zimmerman (2000) refererer til Bandura som sier at et sosialt kognitiv perspektiv karakteriseres som en interaksjon mellom person, adferd og miljø som en triadisk prosess. Det handler om å kunne tilpasse seg miljøet, ha kunnskap og en oppfatning/fornuft (sense) av personlig kraft til å bruke sine ferdigheter i riktig kontekst. Ved å definere selvregulering som en triadisk prosess kan en forklare hvorfor en person er selvregulert i en type prestasjon/utføring og ikke i en annen (Zimmerman 2000).

Selvregulering kommer i tillegg an på troen du har på deg selv (self- beliefs) og affektive reaksjoner som tvil og frykt i spesifikke kontekster. Bandura (1977) bruker begrepet 'self – efficacy' (forventning om mestring) som en viktig faktor for utviklingen av selv- regulert læring. 'Self – efficacy' kan defineres som: troen på egne evner til å organisere og implementere handlinger og bruk av handlingskompetanse som er nødvendig for å oppnå planlagte prestasjoner av ferdigheter for spesifikke oppgaver (Zimmerman, 2000). Modellering står sentralt for å øke elevens forventning om mestring og selvregulering. Under punkt 4.4.3 er en nærmere beskrivelse av denne prosessen sett i forhold til utviklingen av selvregulert læring.

3.2 Sosio - kulturell teori

Vygotsky er en av de viktigste teoretikerne vi finner innenfor sosio – kulturell teori, og

mye av Vygotskys tenkning er sentral når det gjelder utvikling av selvregulert læring. Teorien bygger på antakelsen om at barnets tenkning stadig utvikles fordi barnet får støtte i sine sosiale omgivelser når det trengs. Barns deltakelse i kulturelle aktiviteter med veiledning av mer erfarne partnere gjør at barn internaliserer verktøy for tenkning og at de har mer moden tilnærming til problemløsning som barnet har øvd på i sosiale kontekster (Rogoff, 1990). Gjennom det Vygotsky kaller ”den nærmeste utviklingssone” lærer barnet ved å delta i aktiviteter som ligger litt over sin egen kompetanse, med assistanse av en voksen eller med mer erfarent barn. Man kan med andre ord si at ’den nærmeste utviklingssonen’ er atferd som ligger over det barnet kan utføre på egenhånd, men som det kan utføre under veiledning av en mer kompetent person. Vygotsky mente at den kognitive prosessen oppstår først på det sosiale planet hvor disse delte prosessene blir internalisert og transformert til å forme det individuelle planet (ibid.). Setter man Vygotskys teori i sammenheng med utvikling av selv – regulering ser man at hans teori er aktuell på flere områder. Vi vet at samarbeid med medelever har betydning for utvikling av gode læringsstrategier. Elever lærer av hverandre, og strategier utvikles. Det kan også være en lærer som legger til rette undervisningen etter stillasbygging - prinsippet slik at eleven får støtte i mestre oppgaver som ligger litt over det en kan mestre på egenhånd. Vygotskys begrep har i våre dager fått en fornyet interesse av J. Bruner som er kjent for begrepet ’scaffolding’ (stillasbygging). Dette er bare noen eksempler på hvordan Vygotskys teori kan forstås i forhold til selvregulert læring.

Vygotskys mest kjente bidrag er kanskje hans teori om barnets språkutvikling og tenkning. Vygotsky hevder det er en sammenheng mellom indre (og ytre) tale, og utviklingen av barnets tenkning. I følge Vygotsky vil indre tale i en problemløsningssituasjon bidra til kognitiv utvikling (Mc Cormick og Pressley, 1997). Man kan også her se at Vygotskys teori er sentral i forhold til utvikling av selv – regulert læring. Selv – verbalisering av regler, fremgangsmåter og strategier kan ha betydning for læringsresultatet (ibid.)

3.3 ’Self – determination’ teori

En ’self- determination’ teori (Deci m.fl.,1996; Reeve m.fl., 2008) legger til grunn en antakelse om at mennesket er av natur aktivt, med en utviklet tendens til å engasjere miljøet, assimilere ny kunnskap og ferdigheter, og integrere disse i en sammenhengende psykologisk struktur. Teorien beskriver en internaliseringsprosess der man omformer ytre motivasjon til indre motivasjon. Internaliseringsprosessen bygger på våre grunnleggende psykologiske

behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. For at en internaliseringsprosessen skal fortsette å være effektiv er det viktig at den sosiale konteksten er støttende, med hensyn til de tre grunnleggende behovene; kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse (ibid.). 'Self – determination' teori er satt sammen av tre miniteorier: 'cognitiv evaluation' teori, 'organismic integration' teori og 'basic psychological needs' teori. Slik jeg forstår det, er disse tre miniteoriene de underliggende kildene til studentenes autonome selvregulering og forklarer hvordan sosial påvirkning støtter eller svekker studentens kapasitet for autonom selvregulering. Jeg vil i neste kapittel, punkt 4.2.1, redegjøre for disse tre miniteoriene, fordi de gir bakgrunn for en forståelse av hvordan dette bidrar til å utvikle en autonomi som går over i motivasjon og selv regulert læring.

4.0 SELVREGULERT LÆRING I LYS AV TEORETISK REFERANSERAMME

I dette kapittelet tar jeg for meg de ulike områdene av selvregulert læring; læringstrategier i forhold til tekstforståelse, motivasjon og metakognisjon, og ser dette i sammenheng med den teoretiske referanserammen som beskrevet i forrige kapittel. Avsnitt 4.4 beskriver hvilke faktorer som virker fremmende for utviklingen av selvregulerende ferdigheter samt Zimmerman's modell som beskriver hvordan denne utviklingen skjer hos individet.

4.1 Læringsstrategier

Hvor mye den enkelte elev får med seg etter å ha lest en tekst avhenger av elevens evne til å utnytte allerede etablerte forkunnskaper om tema, teksttyper, tekststrukturer, læringsoppgaver, læringsstrategier, elevens oppfatning av seg selv som elev og om hva som skal til for å lære.

Kognitive strategier handler direkte om informasjonsprosessering. Eksempler på kognitive strategier kan være å repetere og memorere teksten eller å organisere ideer ved å lage tankekart over tekstinnholdet. Metakognitive strategier handler derimot om refleksjon over de fremgangsmåtene en velger, overvåking og kontroll av forståelsen av en tekst eller vurdering av effektiviteten og nytteverdien av de strategiene en bruker (Samuelstuen, 2002). Kognitive læringsstrategier i forbindelse med arbeid med tekster avgrenses av Weinstein m.fl (2000) til å gjelde målrettede, fleksible handlinger eller tanker som er direkte knyttet til informasjonsprosessering av tekstinnhold. Samuelstuen definerer kognitive strategier i tilknytning til arbeid med tekst som *"...arbeidsmåter den lærende tar i bruk for å konstruere mening og for å reflektere over, tilegne seg og lagre informasjon; det vil si arbeidet direkte knyttet til informasjonsprosessering av tekstinnholdet for å nå ulike læringsmål"* (Samuelstuen, 2002: 134). Hun anser også strategiene som potensielt tilgjengelig for vår oppmerksomhet, og kan dermed bringes frem i den lærendes bevissthet. Det finnes en rekke ulike strategier og velge mellom.

4.1.1 Ulike typer læringsstrategier

I litteraturen er det hyppig referert til Weinstein og Mayers (1986) kategorisering av læringsstrategier (Weinstein m.fl., 2000). De nevner fem ulike kategorier, hvor de tre første er

å forstå som kognitive og de to siste som en mer overordnet karakter. De kognitive strategiene skiller mellom *memoreringsstrategier*, *elaboreringsstrategier* og *organiseringsstrategier*. De overordnede strategiene er støttende strategier som forsterker tilegnelsen av kunnskap. Disse to strategiene er *emosjonelle og støttende strategier* (affective and support strategies) og *strategier for forståelsesovervåking* (comprehension monitoring strategies). Kategoriene har en underdeling etter hvor kompleks oppgaven er, eller om prosessering av informasjonen er på et dypere eller mer overflatisk nivå. Bruk av enkle strategier på komplekse oppgaver vil føre til læring på et mer overflatisk nivå, mens bruk av komplekse strategier krever hardt arbeid og engasjement fra leserens side (Samuelstuen, 2002).

Memoreringsstrategier brukes for å velge og kode informasjon verbalt og egner seg godt til å bygge opp basiskunnskap. Hvilke strategi en bruker kan variere ut i fra oppgavens kompleksitet. En typisk strategi kan være å pugge (repetere) informasjon til man kan det. Ved mer komplekse oppgaver vil man kanskje ta notater eller markere viktig tekst.

Elaboreringsstrategier er strategier en bruker for å utdype informasjon. Det kan være å danne indre mentale forestillinger ved bruk av husketeknikker for å knytte vilkårlig kunnskap med personlig meningsfull kunnskap (Weinstein m.fl, 2000). Man bygger bro mellom ny og tidligere etablert kunnskap og erfaringer. Elaborering for komplekse oppgaver kan være strategier som bearbeider informasjonene ved å lære bort stoffet til andre, lage oppsummeringer eller å lage spørsmål til teksten. Først når en er i stand til å knytte ny kunnskap til tidligere lært kunnskap og erfaringer, er en i stand til å reflektere over lærestoffet (Samuelstuen, 2002).

Organiseringsstrategier dreier seg om hensiktsmessig overføring av informasjon til langtidsminnet. Det er viktig å strukturere informasjonen slik at en kan skape forbindelser mellom informasjonen som blir presentert. Man kan for eksempel sortere informasjon etter like trekk ved informasjonen. I kompleks læring kan en danne tankekart og nettverksorganisering.

Strategier for forståelsesovervåking er metakognitive strategier som skal hjelpe den lærende til å reflektere over egen forståelse brukes for å vurdere egen forståelse av lærestoffet. Denne typen strategier har i tillegg en overordnet funksjon i forhold til tilegnelse og

organisierungsstrategiene. Denne gruppen strategier inkluderer selvspørring, feilsøking og problemløsning.

Emosjonelle og støttende strategier er strategier som bidrar til å fokusere på oppgaven og opprettholde motivasjon til den lærende. Det kan for eksempel dreie seg om tidsplanlegging og å lage kortsiktige mål (Weinstein m.fl., 2000).

4.1.2 Resiprok undervisning

Et eksempel på en undervisningsform som har utgangspunkt i ekstensiv bruk av læreren og medelever som modell er resiprok undervisning. Resiprok undervisning er en form for instruksjon som er i tråd med Vygotskianske prinsipper, og undervisningsformen tar utgangspunkt i Vygotskys 'zone of proximal development'.

Dialogen er et viktig element av sosialt mediert læring. Sosialt mediert læring er noen ganger referert til begrepet 'scaffolding'. Det er en struktur som gir støtte. Denne støtten er midlertidig og tilpasses den enkeltes behov over tid. Læreren får etter hvert en rolle som coach. Han gir tilbakemeldinger og hjelp når det trengs.

Resiprok undervisning består av fire strategier:

1) *Oppsummering*: Gir mulighet til å identifisere, omformulere og integrere viktig informasjon i en tekst. En tekst kan oppsummeres på flere forskjellige måter. Etter hvert når elevene utvikler denne ferdigheten, er de i stand til å integrere større tekstporsjoner.

2) *Spørsmål (Questioning)*. Forsterker oppsummeringsstrategien og fører elever et steg videre i deres forståelse. Elevene og lærer stiller spørsmål til teksten

3) *Oppklaring*. Oppklaring av ukjente begrep og vanskelig innhold er en aktivitet som er spesielt viktig når man jobber med elever som tror at målet ved lesing er kun riktig teknisk avkoding.

4) *Prediksjon*. Elever lager hypoteser om hva forfatteren kommer til å ta opp. Målet for lesing videre blir da å bekrefte eller avkrefte hypotesen. For å gjøre det trenger elever for eksempel å aktivere den bakgrunnskunnskap de har om emnet, og å kombinere bakgrunnskunnskap og det de har lært i teksten så langt. Denne prediksjonsstrategien har sammenheng med bruk av tekststruktur i tekstforståelse som for eksempel alle slags overskrifter (Palinscar, 2003).

Resiprok undervisning tar i betraktning den rollen motivasjon spiller i læring, og attribusjon hos elever som med mye akademisk nederlag typisk opplever. Resiprok undervisning øker motivasjon ved å øke elevens bevissthet om hva slags faktorer som påvirker resultater av læring. Samtidig viser man elever at bruk av strategier kan påvirke utfallet av læring noe som endrer attribusjon (ibid). Hvordan kan man gjennomføre resiprok undervisning?

Det involverer instruksjoner for strategier for leseforståelse i en lesegruppe (Mc. Cormick og Pressley, 1997). Læreren bruker seg selv som modell og viser til gruppa hvordan man bruker ulike strategier som for eksempel å stille spørsmål til teksten og lage oppsummeringer. Etter at læreren og studenten har lest teksten, stiller lærer spørsmål til teksten, gir et sammendrag av innholdet, klargjør noe av det som er vanskelig, og snakker om videre innhold. Etter at læreren har vært modell, bytter eleven og læreren på å være lærer. Dersom eleven har vanskeligheter med å være i en lærerrolle, kan læreren hjelpe til med å konstruere setninger og spørsmål. Etter hvert vil eleven bli mer kjent med prosedyren, og kan bruke strategiene med mindre assistanse av lærer (Schunk m.fl., 2008). Undersøkelser viser at resiprok undervisning leder til en større forståelse, bedre utnyttelse av ferdigheter og strategier over tid, og bedre generalisering til klasseromsforståelse sammenlignet med tradisjonell klasseromsforståelse (ibid.).

4.2 Motivasjon

4.2.1 'Self- determination' teori

Reeve m.fl, (2008) definerer autonome handlinger slik: ” *The regulation of behavior when people's interests and values are the reason for acting is said to be autonomous*” (s. 224).

Jeg vil i dette avsnittet kort redegjøre for disse tre miniteoriene.

Cognitiv Evaluation teori

'Cognitiv evaluation' teori søker å forklare hvordan ulike aspekter i det sosiale miljøet påvirker indre motivasjon. Å være *indre motivert* vil si at man er involvert i en oppgave fordi man synes oppgaven er interessant og morsom, atferden er derfor motivert av dens iboende tilfredsstillelse. Å være *ytre motivert* vil si å gjøre en aktivitet i håp om å oppnå en konsekvens, som å få en belønning eller å unngå straff. Videre sier teorien at ytre faktorer tenderer til å fremme indre motivasjon når de fremmer positiv kompetansebehov og støtter

menneskets autonomi. I motsetning til dette kan ytre faktorer underminere indre motivasjon når de fører til inkompetanse, press og kontroll av menneskets atferd. Relasjon til personen gjør at en lettere internaliserer verdier og holdninger (Reeve m.fl., 2008).

Organismic Intergration teori

En sentral del av 'self – determination' perspektivet ser på selvregulering som en prosess der verdier og normer blir internalisert. Internalisering kan beskrives som den prosessen som skjer når et individ transformerer en ytre bestemt (prescribed) regulering eller verdier til en indre verdi.

'Organismic Intergration' teori spesifiserer fire typer av ytre motivasjon. Disse fire typene karakteriseres av i hvilken grad motivasjonen har eller ikke har blitt internalisert eller integrert i selvet. Det er delt inn i nivåer og det laveste nivået er *ytre regulering*. Her igangsettes atferd under løfte om belønning eller trussel om straff. Det neste nivået er '*introjected*' *regulering*. Her har personen internalisert verdien av atferden, men har ennå ikke gjort den til sin egen. Man velger en bestemt atferd fordi en føler en må eller vil føle skam hvis en lar være å utføre aktiviteten. Det nest høyeste nivået er *identifiserende regulering*. Her er atferden valgt fordi personen identifiserer seg med verdien av aktiviteten og den er viktig for å få gjennomført det selvvalgte målet. Det siste og høyeste nivået, *integrert regulering*, er et resultat av en integrering av de verdiene en identifiserer seg med og videre blir denne identifiseringen brakt sammen med andre verdier. Dette danner til sammen et helhetlig og konsistent nettverk av verdier. En person som har en integrert regulering vil handle ut fra en sann vilje (Deci m.fl., 1996).

Integrert ytre regulering har mange likhetstrekk med indre motivasjon. De deler samme kvaliteter som definere autonomi, og de danner basis for selvregulering. Men i motsetning til integrert regulering, vil en person som er indre motivert velge en aktivitet fordi en synes handlingen i seg selv er interessant. En person som har en integrert ytre regulering vil velge aktiviteten på grunn av den instrumentelle verdien den har for resultatet som personen finner viktig og meningsfull (ibid).

Basic psychological needs – teori

Basic psychological needs – teori fokuserer på de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet som basis for elevens autonome selv - regulering. Undersøkelser

viser at dersom grunnleggende behov blir tilfredsstilt vil man lettere oppnå indre motivasjon (Reeve m.fl, 2008). Denne miniteorien tar også for seg arbeidet med ytre og indre mål. Indre mål er beskrevet som mål som direkte tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene som autonomi, kompetanse og tilhørighet og inkluderer mål for personlig vekst, vennskap, og bidrar til ens fellesskap. Ytre mål blir definert som mål som ikke tilfredsstiller iboende behov, og som vanligvis representerer forsøk på å oppnå betinget anerkjennelse. Personer som setter seg ytre mål har blitt assosiert med dårligere prestasjoner og mindre vel- være (ibid).

Deci , Ryans og Williams (1996) definerer motivasjon slik: *"To be motivated means to behave with the intention of achieving some outcome"* (s. 166).

Tidligere forsøk og feltstudier indikerer for det første at indre motivasjon og internalisert ytre motivasjon er positivt assosiert med høy kvalitet på læring og personlig vurdering. For det andre blir opprettholdelse av indre motivasjon og internalisering av ytre motivasjon fremmet av sosial kontekster som tilfredsstiller grunnleggende behov som autonomi, kompetanse og tilhørighet. En slik sosial kontekst kjennetegnes av valg, optimale utfordringer, informativ feedback, interpersonal involvering og anerkjennelse for sine følelser (Deci m.fl.1996).

4.3 Metakognisjon

Selvregulerte elever kjennetegnes blant annet ved at de har kunnskap om seg selv som lærende. Pressley og Hilden (2006) viser til Flavell (1981) som sier at : *"Metacognition is knowledge and awareness of one's thinking processes"* (s.521). Som nevnt i punkt 2.3 består metakognisjon av komponentene: kunnskap og kontroll.

Det er viktig at man har *kontroll* over når og hvordan man kan bruke de ulike strategiene og hvordan man overføre dette til nye situasjoner (Pressley og Hilden, 2006). Den andre viktige formen for metakognisjon som er avgjørende for effektiv bruk av strategier er elvens *kunnskap* eller bevissthet om seg selv, som for eksempel bevissthet om hvordan man presterer på en oppgave. Dersom en har en formening om hvorfor man ikke gjorde det bra på en oppgave, kan man oppdage at man har lest en tekst uten å forstå den riktig. Dette kan da føre til bruk av ulike strategier som for eksempel at man velger å lese teksten på nytt.

Jeg har i min oppgave valgt å avgrense meg til barn i småskolen. Hvordan kan man bidra til utvikling av metakognisjon hos disse elevene? Undersøkelser viser at en lærende er mer

tilbøyelig til å forstå og overføre en strategi til nye situasjoner dersom man har blitt oppfordret til å reflektere over hvorfor en strategi virker og har mottatt informasjon om hvorfor den virker (Crowley & Siegler 1999 her referert fra Pressley og Hilden, 2006). Pressley mener at utviklingen av metakognisjon tar lang tid og utvikles i sosiale settinger (Pressley 1995). Det er derfor viktig å starte med selvregulert læring helt fra barna starter på skolen. Da strategier og metakognisjon henger nøye sammen vil jeg nedenfor knytte metakognisjon opp mot leseforståelse.

4.3.1 Metakognisjon og leseforståelse

Jeg vil i dette avsnittet se på den metakognitive betydningen for vår leseforståelse. For å kunne lese en tekst må en ikke bare kunne avkode ordet, men også forstå hva ordet betyr. ”...god læring er i mange situasjoner ensbetydende med god leseforståelse” (Bråten og Olaussen, 1999). Det å lese og forstå tekster er av de viktigste ferdighetene for å kunne lykkes i utdanning og videre i livet.

Metakognitive strategier med hensyn til lesing handler om refleksjon over de fremgangsmåtene en velger, overvåking og kontroll av forståelsen av en tekst eller vurdering av effektiviteten og nytteverdien av de strategiene en bruker (Samuelstuen, 2002). Det som kjennetegner en god metakognitiv leser er at han overvåker sin forståelse underveis, og leseren er selv i stand til å vurdere om leseforståelsen er god eller om den er mangelfull. Leseren kan for eksempel stille spørsmål til seg selv om forståelsen av teksten. Dersom leseren finner noe en ikke forstår kan en handle ut fra sine mange løsningsstrategier som en bruker for øke sin forståelse (Bråten og Olaussen, 1999). Utvikling av denne ferdigheten skjer i sosiale settinger. Det er derfor avgjørende at eleven får støtte underveis til å lære de ulike strategiene. Det er også viktig at eleven ser at man kan ha nytte av strategiene. Elevene vil etter hvert utvikle en forventning om mestring som videre vil føre til økt motivasjon. I skolesammenheng har lærer her en viktig rolle for å legge til rette for eksempel etter ’stillasprinsippet’ (Pressley og Hilden 2006, Pressley og Mc Cormick 1995, Pressley 1995).

4.4 Utvikling av selvregulerende ferdigheter

Undersøkelser viser at utviklingen av selvregulert læring er en kompleks prosess som tar lang tid og utvikle. (Pressley, 1995). Hvorfor tar det lang tid å utvikle? For eksempel viser det seg

at det er krevende å ta i bruk nye lærte strategier raskt. Presseley (1995) nevner fem ulike årsaker til hvorfor mange misslykkes når de forsøker å være selvregulerte: 1) nye strategier og konsepter konkurrer med gamle strategier. Når man lærer en ny strategi må elevene yte større innsats når man skal bruke denne strategiene enn det en gjør ved å bruke de man kan fra før. Man har derfor mindre motivasjon for å ta i bruk de nye strategiene. 2) Det å lære hvordan en skal gjøre ting trenger ikke nødvendigvis skape forståelse av når og hvor en bør gjøre det. 3) Ved å utføre en strategi må man forstå nytten av strategien, og 4) å lære hvordan man utfører en prosedyre skaper ikke kunnskap om hvordan man tilpasser prosedyren, og en vid bruk av prosedyren krever omfattende tilpasninger til de ulike forhold (ibid).

Videre peker Pressley (1995) på at selvregulert læring utvikles over tid, i sosiale kontekster hvor modellering og eksplisitte forklaringer viser seg å gi gode resultater. Lærere bør for eksempel fremheve og støtte elevene i at læring er en vanskelig prosess og at kunnskap sjeldent er absolutt og at det er alternative måter og perspektiver å gjøre ting på (ibid).

Dessverre er det mange elever som ikke mestrer å regulere sin læring slik at de er mest effektive. Zimmerman (2001) refererer til Flavell (1979) som mener dette kan skyldes begrensninger i yngres barn metakognitive funksjon som en hovedårsak til deres manglende evne til selvregulering i sin læringsprosess. Nå viser imidlertid nyere forskning at barn helt ned i fire års – alderen kan vise negativ affekt når de mislykkes med oppgaver (Perry, 1998). Når barna når en alder der selvregulerte prosesser burde ha blitt utviklet, kan årsaken til at de likevel ikke lykkes skyldes flere faktorer: elevene har ikke tro på at selvregulering vil virke, ikke er nødvendig eller blir bare foretrukket i spesielle læringskontekster. For det andre tror de ikke at de kan utføre en ellers effektiv selvregulert respons. For det tredje er de kanskje ikke tilstrekkelig ivrige/ interessert i sine læringsmål eller utfallet, slik at de blir motiverte til å bli selvregulerte (Zimmerman 2001). Resultater fra tidligere undersøkelser som Perry (2002) har gjennomført viser at mange lærere er usikre på hvordan en kan støtte elevene til å utvikle selvregulert læring. Perry viser til Many et.al.(1996); Perry (1998); Turner(1995) hvor tidligere klasseroms forskning viser at elever er mer tilbøyelige til å utvikle strategisk læring i klasserom som har a) komplekse meningsfulle oppgaver, b) velger læreprosess og produkter, og hvilke kriterier de skal dømmes etter, c) samarbeider med andre elever og søker å få tilbakemelding fra andre elever, og d) evaluerer sin læring (Perry, 2002).

Hva kjennetegner selvregulerte elever? Selvregulerte elever er metakognitive, motiverte og strategiske (Zimmermann, 1990). Elever som er selvregulerte er bevisste på hva oppgaven krever og evner å se sine muligheter til å møte dem. Som tidligere nevnt kan barn helt ned til fire års alderen viser negativ effekt, attribuere til egne evner og ha lav forventning til fremtidig suksess. Disse studiene viser at det er viktig å oppmuntre elever til å utvikle ferdigheter og evner som assosieres med selvregulert læring så tidlig som mulig i deres skolekarriere. Studier viser også at elever som får velge mellom ulike aktiviteter og materialer, og der elevene blir oppmuntret til å samarbeide med andre elever, har høyere forventning om suksess, velger mer utfordrende oppgaver, og er mer selvstendige (Perry, 1998). For at elever skal kunne utvikle effektive former for selvregulert læring, er det nødvendig at elevene opplever oppgavene som meningsfulle, og at de får velge produkt og prosess som skal bli evaluert. Det er viktig at oppgavene ikke er for vanskelige, slik at elevene får optimale utfordringer, får støtte fra de andre elevene, og at de får evaluere sitt eget arbeid (Perry, 1998). I tillegg til dette er det lettere å utvikle selvregulert læring når læreren viser og er modell i stedet for å være manager. Læreren må videre hjelpe studenten til å fokusere på personlig fremgang og muligheten til å lære. Perry (1998) refererer til studier av Turner (1995) som har observert mer indre motivasjon hos elever som får jobbe med åpne oppgaver. I klasserom hvor elevene får jobbe med åpne oppgaver, ble det observert at elevene brukte flere strategier, og hadde større utholdenhet ved vanskelige oppgaver. Elevene som fikk erfaring med åpne oppgaver var mer metakognitive og mer fokusert på de meningsfulle sidene av lese – oppgaver (Perry, 1998).

I følge 'self – determination' teori har alle iboende indre ressurser som potensielt gjør at de involverer seg konstruktivt og proaktivt i en læringsaktivitet. Men den indre ressursen blir imidlertid aktivert og er tilsynelatende en funksjon av en sosial kontekst. Teorien fremhever videre at større autonomi oppnås når den sosial konteksten er støttende til å aktivere våre indre ressurser. Det finnes eksempler på en rekke instruksjoner som har blitt validert som autonomi -støttende og bidrar til motivasjon hos elevene (Deci m.fl. 1982, Reeve og Jang 2006, her referert fra Reeve 2008). Eksempler på slike instruksjoner er å lytte og oppmuntre til elevens stemme noe som støtter elevens indre motivasjonsressurser, spørre eleven hva den trenger eller vil, la elevene jobbe uavhengig av andre og på deres egen måte, lærer gir hint og forslag til fremgangsmåter til å komme seg videre på vanskelige oppgaver, gi oppmuntringer og empatiske ytringer som anerkjenner eleven. Eksempler på kontrollerende instruksjoner som undertrykker elevens autonomi er direktiver eller kommandoer som "gjør dette", "gå

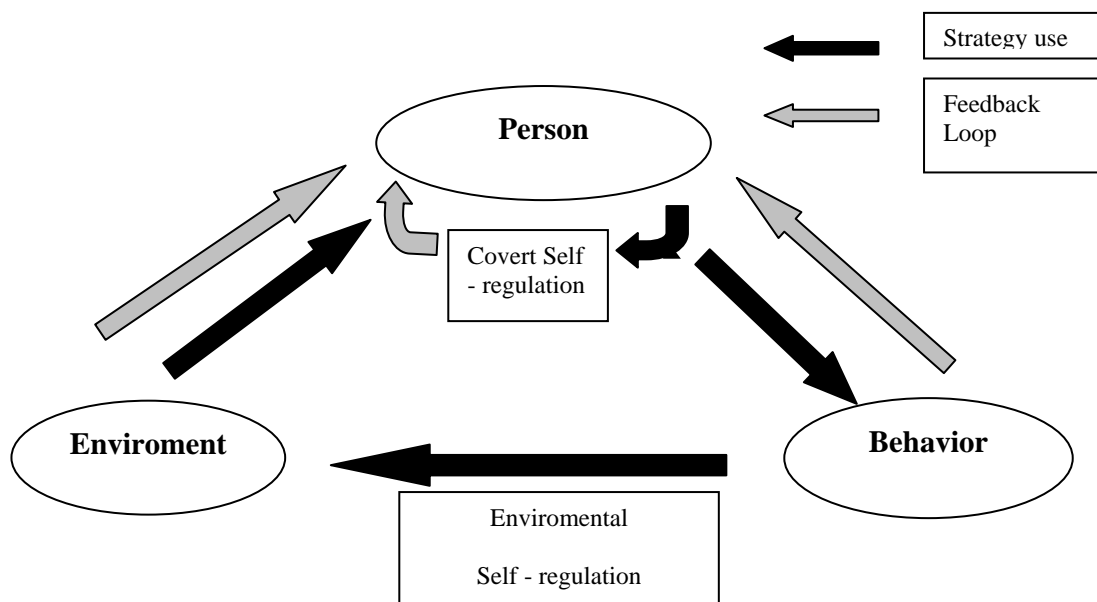
dit”, ” bla om” etc., og der lærer har monopol på læringsmateriell eller fortelle elevene den riktige måten å gjøre ting på (ibid).

Slik jeg ser det peker Perry (1998) og Reeve m.fl (2008) på mange like faktorer som ser ut til å fremme elevens selvregulering. Begge trekker frem viktigheten av å gi støtte til eleven ved å gi støttende ytringer og ved å la elevene velge måter å jobbe på.

4.4.1 Selvregulering som en triadisk prosess

Zimmerman (2000) beskriver selvregulering som en syklisk prosess fordi tilbakemeldinger fra tidligere prestasjoner blir brukt til å gjøre endringer under den pågående prosessen (ibid.). Zimmerman viser denne prosessen ved hjelp av en triadisk modell (figur 4.1). Slike endringer er nødvendig siden personlige, atferdsmessige, og miljømessige faktorer er under konstant endring under en lærings- og prestasjonssituasjon. Zimmerman mener det er viktig å overvåke og observere en slik prosess ved hjelp av tre selv – orienterte 'feedback loops'.

Figur 4.1 En triadisk modell over selvregulering (Zimmermann, 2000).



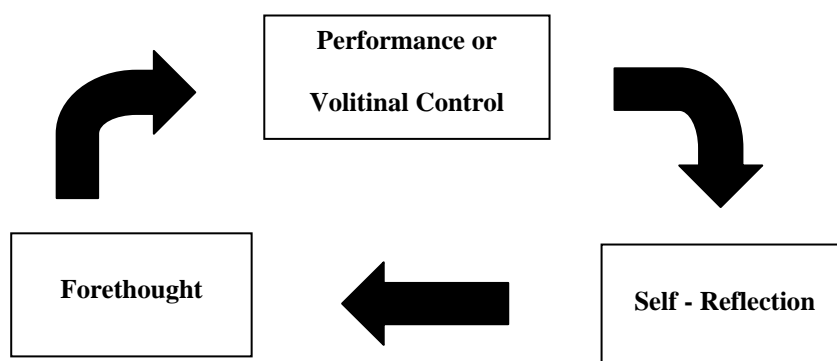
Atferdsmessig selvregulering involverer selv – observasjon og strategiske justeringer av utførelsesprosessen, som for eksempel metoden en bruker for å lære. Med miljømessig selvregulering menes at man observerer og justerer sine omgivelser for å kunne legge til rette for videre prestasjoner. Skjult selvregulering involverer overvåking og tilpasninger av kognitive og affektive tilstander.

Nøyaktigheten og standhaftigheten til studentens selvovervåking av de tre komponentene som inngår i studentens selvkontroll har en direkte påvirkning på hvor effektivt en klarer å gjøre strategiske endringer og troen en har på seg selv (Zimmermann 2000). Zimmermann beskriver den triadiske 'feedback loops' som en åpen, og mener med et at den lærende aktivt søker etter større diskrepans mellom oppfattet prestasjon og prestasjonsstandarder. Den lærende setter seg nye mål med høyere vanskelighetsgrad, og søker dermed nye utfordrende oppgaver. Når den lærende søker utfordringer på et høyere nivå, vil det være vanskelig å lykkes med en gang. Men den lærende vil motiveres av denne diskrepansen for å oppnå nye ferdigheter på et høyere nivå. Selvregulering er dermed en triadisk prosess som er like mye proaktivt som reaktivt tilpasset for tilegnelsen av personlige mål (Zimmermann 2000).

4.4.2 Selvreguleringssystemets struktur

Den triadiske modellen (figur 4.2) har videre en syklisk struktur som deles inn i tre faser. Slik jeg ser det beskriver den sykliske strukturen prosessen som skjer hos selve individet. Jeg vil nå kort gjøre rede for disse tre fasene som inngår i modellen til Zimmerman (2000).

Figur 4.2 Det sykliske aspektet ved selvregulering (Zimmerman, 2000)



'Forethouht' fasen viser til prosesser som går foran selve problemløsningen. Disse prosessene påvirker og danner grunnlager for handling. Her er det to komponenter som inngår. Den første går på oppgaveanalyse, som for eksempel og sette seg klare mål, og å avgjøre hvilke strategier som er hensiktsmessige og bruke. Den andre komponenten går på motivasjonelle oppfatninger. Her spiller forventning om mestring, forventning om resultatet, personlig interesse, verdier og målorientering inn. Motivasjon nevnes som en særdeles viktig komponent: "*self regulatory skills are of little value if a person cannot motivate to use them*" (Zimmerman, 2000: 17).

Prestasjon- eller viljekontrollfasen inkluderer prosesser som er virksomme under problemløsningen. Dette er prosesser som påvirker oppmerksomhet og handling.

Den siste fasen er *selvrefleksjon* (self – reflection), som er virksom etter selve problemløsningen. Prosessen i den fasen påvirker hvordan personen reagerer på resultatet av problemløsningen, det vil si i hvilken grad den lærende reagerer med tilfredshet eller negative emosjoner på prestasjonene sine. Dersom en opplever en overvekt av negative emosjoner kan det føre til defensive reaksjoner (Zimmerman, 2000). Eksempler på slike negative reaksjoner kan være oppgaveunnnvikelse, nøling og hjelpeløshet. Disse reaksjonene vil igjen påvirke 'forethought - fasen' ved senere handlinger (Zimmerman, 2000).

4.4.3 Zimmermans fire faser

De fleste av våre ferdigheter, motoriske eller kognitive, blir utviklet ved at vi observerer, leser eller hører på modeller som kan utføre ferdigheten. Zimmerman (2000) mener utviklingen av regulerende ferdigheter hos individet skjer gjennom fire nivå/faser.

Det første nivået er *observasjon*; observasjonsnivået inntreffer i det den lærende kan fremkalle hovedkjennetegnene av ferdighetene eller strategiene etter å ha sett modellen lære eller utføre en handling. I tillegg til å vise strategiske ferdigheter, viser også modellen selvregulerende prosesser, som prestasjonsstandarder (performance standards), motivasjonelle faktorer, og verdier som den som observerer kan bruke i påfølgende fase.

Det andre nivået er *emulerende nivå*: dette nivået er oppnådd når den lærendes atferdsmessige utførelse er tilnærmet lik modellen. Zimmerman (2000) velger å bruke ordet 'emulere' i stedet for 'imitere'. Imitere kan assosieres med en passiv kopiering av modellen. Emulere signaliserer den aktive gjenskapingen som kjennetegner barnets etterlikning (Bråten, 2002; Zimmerman, 2000).

Tilegnelsen av det tredje nivået, *selvkontroll av selvregulerende ferdigheter*, inntreffer når den lærende mestrer bruken av de lærte ferdighetene utenfor den settingen som modellen ble observert i. Gjennom denne fasen er læringsstrategier som fokuserer på prosessen og ikke utfallet mest hensiktsmessig for å utvikle en ekspert (mastery).

Det fjerde nivået, et *selvregulerende nivå*, er oppnådd når den lærende systematisk har tilpasset sine prestasjoner ved forskjellige personlige og kontekstuelle betingelser. På dette nivået kan den lærende variere bruken strategier og gjøre justeringer basert på resultatet (Zimmerman, 2000).

4.5 Oppsummering

Dette kapittelet har beskrevet utviklingen av selvregulert læring i lys av sosial kognitiv, sosiokulturell teori og selvbestemmelsesteori. Punkt 4.1 omhandlet ulike typer læringsstrategier. Jeg refererte til Weinstein og Meyers kategorisering av læringsstrategier. Med hensyn til strategier har jeg valgt å fokusere på strategier for leseforståelse. Resiprok undervisning er en strategi som viser seg å gi resultater for økt leseforståelse.

Punkt 4.2 omhandlet motivasjon, nærmere bestemt 'self – determination teori'. Denne teorien forklarer motivasjon ut fra både indre og ytre motivasjon, og hvor internalisering av verdier og normer står sentralt. Den sosiale konteksten må virke støttende med hensyn til de tre grunnleggende behovene: kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse for at internaliseringsprosessen skal være effektiv.

Det siste elementet i begrepet selvregulert læring er metakognisjon, punkt 4.3. Jeg har kort skrevet om utvikling av metakognisjon. Deretter knyttet jeg dette sammen med leseforståelse da strategier og metakognisjon henger sammen.

Punkt 4.4 beskriver noen av de viktigste elementene med hensyn til utviklingen av selvregulert læring: det utvikles over tid, i sosiale kontekster hvor modellering og eksplisitte forklaringer viser seg å gi gode resultater. Videre har jeg beskrevet hva som kjennetegner selvregulerte elever, samt hvilke klasseromskontekst som viser seg å være hensiktsmessig med hensyn til utvikling av selvregulert læring. Her har jeg referert til Perry (1998, 2002), og Reeve m.fl (2008) som representerer 'self- determination' teori. Tilslutt har jeg redegjort for Zimmermans modell over selvregulert læring som henger nøye sammen med sosial kognitiv teori. Modellen beskriver hvordan selvregulering utvikles, det vil si som en triadisk prosess mellom person, atferd og miljø. Deretter beskrev jeg hvordan prosessen foregår hos individet, det vil si en syklisk struktur. Denne modellen beskriver hvordan den lærende tar med seg erfaringer fra tidligere prestasjoner inn i nye utfordringer.

5.0 HVORDAN LIGGER DET TIL RETTE I NORSK SKOLE FOR Å UTVIKLE DETTE SLIK KUNNSKAPSLØFTET SIER?

Forrige kapittel beskrev hva internasjonal forskning sier om utvikling av selvregulert læring. Jeg beskrev blant annet hvilke klasseromsmiljø som fremmer denne utviklingen. For å sette dette i norsk sammenheng mener jeg det er det relevant å se på hvordan norske elever presterer på internasjonal prøver, se på årsaken til resultatene, samt se på hva kunnskapsløftet sier. Jeg vil derfor i dette kapitlet redegjøre for sentrale funn i PISA og PIRLS når det gjelder leseferdigheter. Deretter vil jeg presenterer mulige årsaker til de svake resultatene tuftet på PISA + - undersøkelsen. Ved å se på årsaken til resultatene vil jeg se på bruken av arbeidsplaner i norsk skole, samt utfordringer dette medfører.

5.1 Resultater fra PISA og PIRLS

Resultatene fra PISA 2006 viser at det er en nedgang i hos norske elevers leseferdighet fra 2000. Man ser at det er en generell nedgang i alle OCED – land , men nedgangen er relativt mye større i Norge. Resultatene fra PIRLS 2006 viste at Norge skårer svært likt det internasjonale gjennomsnittet. Det må sies at dette resultatet er basert på alle deltakerland og involverer langt flere fattige land enn medlemslandene i OECD. Resultatene er derfor ikke så gode som man kunne tro. Resultatene var nøyaktig det samme som i 2001, og man ser ingen forbedring på de siste fem årene. Det har vært flere prosjekter i Norge som skulle stimulere til leselyst. Det ble blant annet i 2003 utarbeidet en strategiplan fra utdannings- og forskningsdepartementet, *Gi rom for lesing!*, for å bedre leselyst og leseferdighet hos elvene. Blant tiltakene heter det at alle skoler skal lage en plan for leseopplæring og lesing for alle årstrinn og at elevene skal få en systematisk opplæring i lesing og lesestrategier gjennom hele skoleløpet. Rapporter fra prosjektet viser at det i løpet av 2005 og 2006 ble gjennomført små og store prosjekter på landsbasis. Prosjektet har vært med på å sette lesing på dagsorden og har gjort elevene mer bevisste på hvor viktig lesing er, men på tross av dette kan en ikke se en synlig effekt av prosjektet i resultatene fra PISA og PIRLS (Kjærnsli m.fl., 2007). Man kan altså konkludere med resultatene fra PISA og PIRSL – undersøkelsene at verken tiende eller fjerde klassinger har blitt bedre til å lese i 2006 enn det de var for fem - seks års siden. Hva skyldes disse resultatene?

5.1.1 Mulige årsaker til svake resultater

PISA + er et prosjekt som bygger på resultatene fra PISA hvor fokuset er på lærings – og undervisningsstrategier i skolen. Resultatene fra prosjektet nevner flere årsaker til den nedadgående trenden når det gjelder kunnskapsnivået i den norske skole. Men det er spesielt to årsaker som nevnes: endring i organiseringen av undervisning og elever, og økt bruk av arbeidsplaner.

Organisering

For det første har det vært en endring i organiseringen av elever og undervisning. Elevene kan være organisert i grupper eller baser innenfor og på tvers av trinnene. En slik omstilling i organiseringsstrukturen krever innsikt hos ledelse og lærer, og det krever innstats over tid. Hvor mye en klasse som enhet betyr for den enkelte elevs arbeidsro og læringsutbytte er det lite forskning på, men mange viser en økende bekymring på at klassen som fast enhet løses opp (Klette, 2007).

Bruk av arbeidsplaner

Tilpasset opplæring og differensiert undervisning har vært et gjennomgangstema for den norske skole gjennom forrige og dette århundre. Dette betyr at læreren skal bl.a. søke å finne undervisningsmetoder som tar utgangspunkt i barnets evner og interesser, stimulere til selvstendig tenkning hos den enkelte. Individualiserte og tilpassede undervisningsformer har vært sett på som et viktig virkemiddel, og mål, for norsk utdanningspolitikk fra mellomkrigstiden og frem til i dag (Klette, 2007).

Prinsippet om tilpasset opplæring er et grunnleggende element i fellesskolen. I følge kunnskapsløftet kjennetegnes tilpasset opplæring av ”...*variasjon i bruk av fagstoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulike progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.*” (Læreplanverket for Kunnsakpsløftet, s.34, 2006). Elever skal uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Dette vil skape utfordringer for lærerne som møter klasser (eller baser) med store individuelle forskjeller og samtidig møter krav om differensiert undervisning og tilpasset opplæring. Økende grad av heterogene grupper vanskeliggjør samholdt undervisning basert på felles oppgaveløsning og felles progresjon (Klette, 2007).

Differensiert undervisning setter store krav til lærerne. Dette betyr at lærerne bør kjenne godt til sterke og svake sider hos den enkelte elev, og de må kunne ha et undervisningsopplegg som passer for den enkelte elev. Det er derfor i dag en økende grad av individualiserte arbeidsformer i klasserommet hvor bruk av arbeidsplaner har blitt et verktøy (Klette, 2007). Arbeidsplaner defineres slik:

”Arbeidsplaner er et dokument som beskriver forventede aktiviteter (læringsoppgaver og innleveringer) som elevene skal utføre innenfor et gitt tidsrom og eller en periode. En arbeidsplan kan i prinsippet dekke forventede aktiviteter for en skoledag (integrert dag), en uke (ukeplan) eller en lengre læringsperiode (arbeidsplan). Ukeplaner, arbeidsplaner og periodeplaner er alle begreper som brukes mer eller mindre overlappende” (Klette 2007).

I løpet av det siste ti – året har det vært en økende bruk av arbeidsplaner.

Gjennom 70-, 80- og 90 – tallet har arbeidsplaner utviklet seg fra å være et supplement og sideaktivitet til den ordinære undervisningen til å bli en grunnstruktur for elevens læringsaktivitet (Klette, 2007). Dette kan skyldes at det fristiller lærerens tid og arbeidskapasitet, og med dette endres lærerens rolle fra å være en formidler og overvåker til å være en veileder og støttfunksjon. Begrunnelsen for å bruke A –plan er derfor at de elevene som trenger det mest får mer og bedre tilpasset støtte og veiledning. Mye av dette skyldes økt press på skolen om tilpasset opplæring gjennom L`97, som også er et rettslig dokument. (ibid.). Men bruken av arbeidsplaner har en del utfordringer. Hovedutfordringen er at ... *”en arbeidsplan i seg selv ikke kan hjelpe elevene til å lære å ta ansvar for eget læringsarbeid, det nærmest forutsetter at de allerede i sitt læringsarbeid er ganske selvregulerte”* (Kjærnsli m.fl., 2007:258). PISA+ prosjektet beskriver klasser der elevene arbeider hver for seg med ulike fag på ulike nivå og det er kun en lærer til stedet. En kan da stille spørsmål ved om denne læreren har nok fagkunnskap for å møte alle elevene. I tillegg ble det lite rom for samarbeid mellom elevene, fordi de ikke holdt på med det samme. Lærerne fikk også problemer med å ha en samlet faglig gjennomgang om et av emnene da dette ikke angikk alle elevene. Videre stiller bruk av arbeidsplaner store krav til eleven, en må være god til å planlegge og organisere sitt eget læringsarbeid. Det er imidlertid ikke alle elever som har forutsetninger for dette.

5.2 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet satt fokus på sentrale funn komparative internasjonale undersøkelser, nærmere bestemt PISA og PIRLS. Hovedkonklusjonene fra disse undersøkelsene viser at Norge skårer lavt sammenlignet med andre OECD – land. PIRSL viser at norske fjerde og tiendeklassinger ikke har blitt bedre til å lese de siste fem – seks årene.

Under punkt 5.1.1 nevnte jeg mulige årsaker til disse svake resultatene hvor primærfokuset var på organisering av undervisning og bruk av arbeidsplaner.

5.3 Presisering av problemstilling

Utgangspunktet for denne studien var å søke å finne svar på hva lærerne sier og gjør som bidrar til utvikling av selvregulert læring. Da det viste seg at klassene vi skulle observere jobbet ut fra en arbeidsplan, ble det derfor aktuelt å avgrense problemet til bruken av arbeidsplan. Med bakgrunn i dette og hva tidligere internasjonal forskning sier om selvregulert læring, har jeg valgt å dele min hovedproblemstilling opp i følgende delspørsmål:

- Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier hos elever i småskolen ved undervisning organisert ved arbeidsplan?

Som utdyping velger jeg å se på spørsmålet:

- I hvilken grad er bruk av arbeidsplaner egnet som arbeidsmetode for å bidra til utvikling av motivasjon, refleksjon og læringsstrategier i småskolen

6.0 METODE

Jeg vil i dette kapitlet beskrive mitt metodiske valg og fremgangsmåte som blir brukt i oppgavens empiriske analyse. Kapitlet er delt inn i seks punkter. Punkt 6.1 beskriver oppgavens design. Punkt 6.2 redegjør for observasjon som metode. Punkt 6.3 gir jeg en beskrivelse av datainnhenting og utvalg ved mitt forskningsprosjekt. Så kommer en detaljert beskrivelse av gjennomføring av analysen under punkt 6.4. Under punkt 6.5 foretar jeg en kvalitetsvurdering av oppgaven. Tilslutt, punkt 6.6 omhandler etiske betraktninger av oppgaven.

6.1 Design

Oppgaven er primært en teoretisk, kvalitativ oppgave, hvor jeg har valgt å belyse min problemstilling ved bruk av en empirisk analyse. I den empiriske analysen har jeg i tillegg foretatt en enkel kvantifisering av mine data for å illustrere organiseringen av undervisningen. Den metodiske fremgangsmåten består derfor primært av observasjon av video som metode, hvor jeg har tolket dialogen mellom lærer og elev. Jeg har i tillegg foretatt en enkel kvantifisering av mine data for å illustrere organiseringen av undervisningen.

Observasjon er en metode som har sin forankring i tradisjonell klasseromforskning. På grunn av oppgavens lengde og omfang vil jeg ikke redegjøre for klasseromsforskning som forskningstradisjon, men beskrive observasjon som metode, samt fordeler og ulemper en slik metode kan ha.

6.2 Observasjon som metode

Hva er observasjon? ”*Observasjon er en systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre*” (Vedeler, 2000:9).

Observasjon som forskningsmetode skiller seg fra ordinær pedagogisk observasjon.

Observasjon som forskningsmetode søker å finne svar på et forskningsspørsmål og det krever anvendelse av metoder (Vedeler, 2000). Når startet denne trasisjonen?

Kleven og Strømnes (1998) viser til Galton (1995) som hevder at systematisk observasjon har sine røtter helt tilbake til 1920 – tallet. Det var imidlertid på 1960 – tallet det vokste til en bølge. Grunnet antagelser om at lærerens atferd direkte påvirket elevens prestasjoner, ble observasjonsstudiene ofte preget av å studere lærerens atferd hvor man brukte en sjekkliste og rangeringsskalaer. Den kanskje mest kjente og innflytelsesrike observasjonsinstrumentet er Flanders system for interaksjonsanalyse, hvor hensikten var å studere klasseromsklima (ibid.).

I dagens observasjonsstudier bruker man også deskriptive og narrative observasjoner. Turner og Meyer (2000) viser til Evertson & Green (1986) som beskriver deskriptive og narrative observasjoner som mer åpne system hvor hensikten er å tilføre: *”detailed descriptions of observed phenomena, explain unfolding processes, (and) identify generic principles and patterns of behavior in specific situations”* (Turner og Meyer, 2000:74).

Deskriptiv analyse bruker ofte kategorier som har sin forankring i tidligere teoretiske studier, og blir analysert ut i fra de ulike perspektivene av disse kategoriene. Et eksempel kan være å beskrive hvordan lærere hjelper elever til å omsette sine læringsmål om til selvregulerte prosesser (Turner og Meyer, 2000).

Narrative og etnografiske system har som formål og registrere større segment av større hendelser, som ofte inkluderer verbal tale og beskrivelser og fortolkninger av de pågående hendelser. Eksempler på dette kan være felt - notater, dagbøker, opptak.

Fordelen med å bruke observasjon som metode i klasseromsforskning er for det første at man får et beskrivende bilde av konteksten. Vi kan dermed se hvordan menneskene samhandler og man hører hva som blir sagt. For det andre kan man bekrefte eller tolke modeller brukt i andre metoder som survey undersøkelser. Observasjon kan også brukes deduktivt for å teste teori eller induktivt til å frembringe teori.

Ulempen med observasjon kan variere etter hvilke observasjonstype en velger å bruke. Det kan være vanskelig for den som observerer å tolke deltakernes oppfatning nøyaktig.

Observasjon krever også mye arbeid og det er ofte få deltagere eller få kontekster. Dette gjør at det er vanskelig å generalisere resultatene til andre personer og kontekster. For å unngå ”å se bare det du vil se” – er det viktig at den som observerer er forsiktig med å vise reliabilitet

og validitet av sin konklusjon, og forklarer sin rolle, tankesystemer og 'bias' før undersøkelsen.

6.3 Beskrivelse av datainnhenting og utvalg

Min oppgave er nært knyttet til prosjektet: *Utvikling av motivasjon og selvregulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene, 2. – 4. klasse*, ved PFI ved Universitet i Oslo. Jeg har derfor fått tilgang til data gjennom dette prosjektet. Prosjektet har tatt en rekke videoobservasjoner. Jeg har valgt å avgrense meg til 2 timer undervisning med A-plan. Jeg følger to elevgruppe (på 3.trinn) og to lærere i disse to timene, det vil si to lærere som har 15 elever hver, men jobber i samme klasserom. Prosjektet hadde som mål å observere en gruppe i norsk. Vi ble da invitert inn i klasserommet hvor elevene jobber med A – plan. Elevene kunne velge mellom norsk, engelsk og matte, og det var derfor individuelt hvilket fag hver enkelt elev jobbet med. Jeg vil se på hva lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, metakognisjon og strategier. Med hensyn til strategier vil jeg fokusere på tekstforståelse, da strategibruken varierer fra fag til fag.

Utvalget kommer fra en kommune med ca 7000 innbygger på Østlandet. Gjennomsnittlig inntekt pr. innbygger ligger oppunder gjennomsnittet for hele Norge totalt sett. Ca 12 % av befolkningen over 16 år har høyere utdanning, noe som er lavere enn gjennomsnittet for hele landet totalt sett (www.ssb.no).

6.4 Gjennomføring av analyse

Jeg har valgt å dele min analyse i tre deler. I første del av analysen beskriver jeg hvordan de i prosent av tiden organiserer undervisningen, hvordan elevene jobber og hva de jobber med. I analysens andre del presenterer jeg mine funn ut fra observasjonskriteriene som blir beskrevet nedenfor. I analysens siste del søker jeg å belyse fokuset og kvaliteten på dialogen mellom lærer og elev.

Videoklippene er gjennomgått i Videograph. Programmet kan spille av de digitaliserte videoopptakene og videoklippene evalueres med grafer. Grafverktøyet kan brukes til å kode i

tidsintervall eller å markere kategoriserte hendelser. Evaluering med grafer er kun brukt i analysens første del, hvor jeg beskriver organiseringen av undervisningen.

6.4.1 Observasjonskategorier

I analysens første del søker jeg å beskrive organiseringen av undervisningen. Dette fordi organiseringen av undervisningen ser ut til å ha konsekvenser for den videre diskusjonen av dialogen mellom lærer og elev. For å beskrive organiseringen har jeg valgt å benytte de samme kategoriene som prosjektet jeg er tilknyttet. Dette prosjektet benytter de samme kategoriene som PISA + prosjektet.

PISA + har laget en skjematisk analyse av undervisningen og instruksjoner i klasserommet med fokus på organisatorisk struktur, aktiviteter og modeller for interaksjon (PISA+ prosjektets hjemmeside). Det er i alt 7 ulike kategorier, men ut i fra min teoretiske bakgrunn har jeg valgt å bruke fem av disse kategoriene.

Den første kategorien er ” *Whole class instruction*”. Dette kan for eksempel være felles instruksjoner, fortellinger, høytlesing, spørsmål og svar – sekvenser, presentasjon av elevarbeid, ulike beskjeder eller kommentarer.

Kategori to: ” *Teachers activities during individual seatwork*” kan for eksempel være individuell veiledning, gruppe veiledning, eller involverer hele klassen i et individuelt klasseromsspørsmål.

Tredje kategori er ” *Teachers activities during group work*” som involverer individuell veiledning, gruppe veiledning, ingen interaksjon, eller hvor lærer forlater klasserommet.

Den fjerde kategorien er ” *grouping*” der elevene er gruppert i par, sitter i gruppe eller elevene sitter for seg selv på egen pult.

Den siste kategorien, ” *time on task*” er består av gruppe aktiviteter, og involverer small talk før aktiviteten starter, eller aktiviteter der få, noen eller mange elever er involvert i planlagte aktiviteter.

I analysens andre del har jeg med bakgrunn i tidligere forskning (Reeve m.fl. 2008, Turner og Meyer 2002, Perry 1998, Perry m.fl. 2002) valgt ut kategorier som bidrar til utvikling av motivasjon, strategier med fokus på leseforståelse, og metakognisjon. Nedenfor følger en detaljert beskrivelse av mine kategorier.

Figur 6.1: Viser observasjonskategorier til bruk i analysen

Motivasjon	Strategier	Metakognisjon
<p>Indre motivasjon (‘autonomous’ SRL):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kontroll 2. Samarbeid 3. Informativ tilbakemelding 	<p>Strategier som fremhever leseforståelse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reisprok undervisning: <ul style="list-style-type: none"> - oppsummering - spørsmål - oppklaring - prediksjon 2. Informativ tilbakemelding 3. Lærer som modell 	<p>Lære eleven å overvåke sin egen læringsprosess:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lærer som modell 2. ‘Self – questioning’ 3. Oppsummering 4. Informativ tilbakemelding

Det er vanskelig å dele opp de ulike kategoriene og plassere de under motivasjon, strategier og metakognisjon da mange av faktorene henger sammen og påvirker hverandre. For eksempel er kategoriene ”lærer som modell” og ”informativ tilbakemelding” faktorer som har betydning for utvikling av motivasjon, strategier og metakognisjon. Jeg har allikevel forsøkt å lage en modell slik at det blir mer oversiktlig.

Motivasjon

Jeg har valgt å legge self – determination teorien til grunn for hva som støtter utviklingen av motivasjon. Reeve m. fl. (2008) definerer en ‘autonomous’ selvregulert elev som:

” The central concept in an autonomous self - regulation is the concept of autonomus self – regulation. When autonomus in their self – regulation, student are self – initiating and

persistent because the tasks they undertake are perceived as interesting or personally important to them” (s. 225).

Det er ulike faktorer som bidrar til å øke indre motivasjon. Hvordan kan læreren sørge for at indre motivasjon blir utviklet hos eleven? Reeve m.fl (2008) nevner ulike handlinger som kan bidra til dette: gi eleven valg, bygge kompetanse ved å gi utfordringer, støtte opp om gruppearbeid og 'peer support', elevene foretar selv - evaluering, og lærer bruker tilbakemeldinger som er ikke - truende og mestringsorienterte.

Jeg har valgt å bruke kategorier fra tidligere forskning som viser hvilke faktorer som er med på å utvikle selvregulert læring. Jeg vil nedenfor definere hva jeg legger i hver enkel kategori:

Kontroll over egen læringsprosess vil si å la elevene få medbestemmelse. Dette kan gjøres ved at elevene får valg som hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det, hvor de kan jobbe, og hvem de kan jobbe med. Ved å la elevene ta egne valg vil de samtidig vise ansvar for sin egen læring. Undersøkelser viser at elever som får en slik kontroll gjør det bedre, og de gjør en innsats og har større utholdenhet ved vanskelige oppgaver (Perry, 2002). I denne analysen blir det relevant å diskutere i hvilken grad en arbeidsplan støtter opp om elevens medbestemmelse, noe jeg kommer tilbake til i drøftingen av mine funn. Læreren må fortsatt ha kontroll over innholdet i det elevene jobber med, da læreren er forpliktet til å følge den nasjonale lærerplanen. I læringsplakaten står det:

” Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med faget bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:32).

Samarbeid er viktig for utvikling av motivasjon, strategier og metakognitiv utvikling. Ved å jobbe sammen kan elevene gi støtte til hverandre, lære strategier av hverandre og elevene kan evaluere hverandre. Perry (2002) viser til studier av Perry og Drummond (2002), og Perry m.fl. (2002), som viser at den mest effektive bruken av samarbeid er de som reflekter et klima som innbærer felleskap og delt problemløsning. I en slik kontekst vil lærere og elever bidra til å regulere hverandres læring, gi hverandre støtte uansett om de jobber alene, i par eller i små

grupper. Dette vil videre være medvirkende årsak til utvikling av metakognisjon, indre motivasjon og strategiske handlinger (Perry, 2002). Eksempler på slik samarbeid kan være å dele ideer, sammenligne ulike strategier når det gjelder problemløsning. Perrys (2002) viser til egne undersøkelser som viser at elever med lave prestasjoner (low – achieving students) i klasserom hvor samarbeid finner sted, og som støtter utvikling av selvregulerte læring, er mer optimistiske og fornøyde med sin læringsprosess og er mer selvregulerte.

Det er vanskelig å si i hvilke grad elevene i min analyse føler indre motivasjon, og det er heller ikke målet med denne studien. Jeg vil understreke at målet med min studie er å analysere ut fra teori hva lærerne sier og gjør som kan gi støtte til blant annet indre motivasjon.

Informative tilbakemeldinger er viktig for å sikre utvikling hos eleven. Reeve m. fl. (2008) fremhever at tilbakemeldingen bør være ikke - truende og mestringsorientert. Perry (2002) definerer evaluering som ikke - truende når den er knyttet til pågående aktiviteter, fremhever prosess fremfor produkt, fokuserer på personlig fremgang, og fremhever det å gjøre feil som en del av læringsprosessen. Ved å la elevene være med på å utforme evalueringskriterier kan dette redusere prestasjonsangst, og det gir elevene en form for kontroll over vurderingsresultatet. Elevene kan også lære å evaluere sitt eget arbeid ved at de sammen med lærer definere kriterier for hva som er ”godt arbeid” (ibid).

Strategier

Her vil jeg primært fokusere på resiprok undervisning, en strategi som brukes for å fremheve leseforståelse. Resiprok undervisning består av fire underkategorier : 1)oppsummering av den leste teksten, 2) stille spørsmål til teksten, 3)oppklare vanskeligheter i teksten og 4) prediskjon av hva som skjer videre i teksten. Se kapittel 4.2 for nærmere beskrivelser. En del av kategoriene vil også ha betydning for utvikling av strategier, slik det er beskrevet ovenfor.

Metakognisjon

Læreren som modell står helt sentralt med hensyn til utvikling av selvregulert læring. Dette har som beskrevet i kapittel 3.0 sin forankring i sosial – kognitiv teori og et sosio – kulturelt perspektiv.

Et kinesisk ordtak sier: "Start with the master, end with yourself" (Reeve m.fl., 2008).

Læreren har en viktig rolle som veileder og modell, og det er helt avgjørende at lærer eksponerer en høy kompetanse der elevene kan etterligne (og senere internalisere) lærerens tanker, kognisjon og adferd. Reeve m.fl (2008) refererer til Zimmerman og Kitsantas (2005) sin modell som beskriver en "sosial kognitiv vei for utvikling av selvregulerende ferdigheter". Modellen er rettet mot elever med nybegynnende selvregulerende ferdigheter (som for eksempel har vage mål, ingen selvovervåking, og ineffektive læringsstrategier). Gjennom instruksjoner og sosial veiledning kan lærer intervenere selvregulert læring. Et eksempel er en lærer som starter med eksplisitte instruksjoner og modellering. Elevenes rolle blir å se og høre på læreren, og senere prøve å gjøre det de har sett og hørt læreren gjøre. Gjennom denne "etterligningsfasen", imiterer elevene læreren og læreren gir supplerende instruksjoner og veiledning, scaffolding, og korrigerende tilbakemelding. Etter hvert kan de lærerstyrte aktivitetene modnes slik at elevene internaliserer lærerens måte å planlegge, overvåking, og evaluere på. Elevene kan etter hvert utvikle sin egen planlegging, selvinstruering og evaluering, og dermed lettere oppdage årsaker til motivasjon knyttet til oppgaven som troen på egen mestring.

Med hensyn til '*self-questioning*' viser Perry (2002) til egne studier der hun ser lærere som gir elevene mulighet til å reflektere over sin fremgang i sin egen læringsprosess. Dette er spørsmål "hva har vi lært om oss selv som skrivere i dag?", "Hva er det gode skrivere og lesere gjør?", "Hva kan vi gjøre nå, som vi ikke kunne gjøre før"? Ved å stille denne typen spørsmål individuelt eller til i en klassediskusjon, skapes det muligheter for eleven til å reflektere over sin egen læringsprosess, og elevene kan overveie de ulike kravene i en spesiell oppgave, og hvordan de kan takle de ulike utfordringene som oppstår. Slike spørsmål er spesielt viktig for studenter som vanligvis ikke er metakognitive og strategiske i sin læringsprosess. En slik refleksjon kan videre føre til indre motivasjon og strategiske prosesser.

6.4.2 Min rolle som observatør

Min rolle som observatør er viktig med hensyn til undersøkelsens validitet og reliabilitet (Vedeler, 2000). Observasjonene blir filtrert gjennom observatørens fortolkning som påvirkes av ens holdninger, verdier og erfaringer. For å unngå observatørbias er det viktig som observatør å være bevisst på egen holdninger og svakheter.

I denne studien har lærere og foreldrene til barna fått informasjon om studiene og de har gitt skriftlig samtykke til dette. Elevene er informert og de kan fysisk se et kamera plassert bakerst i klasserommet. I tillegg er det en observatør fysisk til stede i klasserommet. Observatøren sitter på høyre side i klasserommet og tar notater underveis.

For det første synes det å være vanskelig å klart definere min rolle som observatør. Observasjonene er gjort i forbindelse med prosjektet som jeg er knyttet til, og jeg har selv ikke vært fysisk til stedet. Dette gjør at jeg ikke har fått sett alle detaljene rundt interaksjonen. Samtidig kan man ikke følge lærerne visuelt absolutt hele tiden i videoopptaket siden kameraet følger to lærere i samme klasserom. Derfor kan man bare følge lærerne auditivt i noen av sekvensene. Det er derfor muligheter for at man kan feiltolke noe av interaksjonen som forekommer.

For det andre er det viktig å reflektere over i hvilken grad de observerte er blitt påvirket av kamera og observatører i klasserommet. Det er noen elever som kommenterer kameraet, og at de synes det er litt rart. Dette er kanskje mer problematisk i observasjonsundersøkelser der man for eksempel observere atferd. Da kan det tenkes at elever eller lærer viser en annen atferd under observasjon enn det de vanligvis gjør. Jeg anser muligheten for at validiteten i min oppgave kan bli svekket av en slik faktor som liten, grunnet fokuset i min problemstilling.

På den andre siden så er elever og lærere fullt klar over at de blir observert både av kamera og en observatør (fra UIO). Bruk av kamera gjør at man nærmer seg en slags ”flue på veggen” – rolle. Å oppnå en fullstendig uavhengig rolle som observatør er i praksis ikke etisk forsvarlig, og man er etisk forpliktet til å gi informasjon og innhente samtykke fra deltakerne

6.5 Kvalitetsvurderinger

Validitet, reliabilitet og generalisering i kvalitativ forskning kan ikke sies å bygge på en teori om sannsynlighetsberegninger slik kvantitativ metode gjør. Vedeler (2000) viser til Lincoln og Guba (1985) som argumenterer for at Cook og Campells validitetssystem i kvantitativ forskning ikke kan overføres til kvalitativ forskning. Jeg vil i dette avsnittet gjøre en kvalitetsvurdering av mine studier.

6.5.1 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale, 2001). Validitet er analogt med gyldighet. Det er derfor vesentlig med hensyn til validitet at mine observasjonskriterer er utformet slik at jeg får svar på det jeg ønsker å få svar på. Det krever at de er klart definert, og er relevante i forhold til min problemstilling. Vedeler (2000) peker på styrker og svakheter når det gjelder observasjonsforskning. Svakheten er at mye avhenger av observatøren, som muligheten for bias. Med dette menes systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren (ibid). *”Enhver observasjon gjort av en person vil nødvendigvis innholde elementer av personlige bias ettersom vi alle influeres av våre erfaringer og holdninger på en eller annen måte”* (Vedeler, 2000:110).

Validiteten i denne studien er forsøkt ivaretatt gjennom hele prosessen. Jeg satte meg tidlig inn i relevant litteratur og leste forskningsrapporter fra internasjonal forskning. Oppgavens teoridel søker å beskrive dette. Jeg har beskrevet hvilke observasjonskriterier jeg har valgt å bruke, og søkt å begrunne disse. Jeg har under observasjon søkt å bevisst ikke la meg påvirke av andres meninger om for eksempel bruk av arbeidsplaner. Dette for å unngå ”å se det jeg vil se” – problematikken. Jeg har under hele observasjonsprosessen forsøkt å holde meg nøytral, selv om dette kan være vanskelig å oppnå. Vedeler (2000) viser til Denzin (1989) som hevder at verdifri, tolkende forskning er umulig.

6.5.2 Reliabilitet

I følge Vedeler (2000) er et forskningsprosjekts reliabilitet analogt med pålitelighet. Det er naturlig å stille spørsmål om andre observatører ville komme frem til samme resultat dersom de observerte de samme fenomenene under de samme betingelser? Det er derfor viktig å minimere feil som følge av vilkårlig subjektivitet. I praksis vil dette være umulig, fordi en som forsker må gjøre vurderinger ut ifra det en observerer. Det som bidrar til å styrke forskningsprosjektets reliabilitet er en utfyllende beskrivelse og dokumentasjon av forskningsprosessen (ibid).

Jeg har i metodedelen forsøkt å ivareta oppgavens reliabilitet gjennom å beskrivelser av design og datainnhenningsstrategier, utarbeidelser av observasjonskriterier, og gjennomføring

av analyser. I tillegg til dette har jeg reflektert over min rolle som observatør. Videomaterialet kan etterprøves, utvalg og transkripsjoner kan også sjekkes opp mot materialet og observasjonskriterier er gjort tilgjengelig. Oppgavens pålitelighet økes derfor ved at undersøkelsen er gjort tilgjengelig og kan etterprøves.

6.5.3 Generalisering

Med hensyn til generalisering i kvalitative studier viser Vedeler (2000) til Lincoln og Guba (1985) som hevder at man ikke kan bruke samme type statistisk generalisering som statistiske sannsynlighetsberegninger. De hevder videre at en slik form for logikk er umulig i naturalistiske studier. Bare gode, omfattende, relevante og detaljerte beskrivelser basert på et hensiktsmessig utvalg kan gi generaliseringsmuligheter. Det vil si et utvalg som bidrar med rikest mulig informasjon ut fra undersøkelsens fokus. I følge Kvale (2001) handler begrepet i denne type studie om *overførbarhet*, det vil si å kunne forutse nye hendelser ut fra en situasjon, og i hvilke grad man kan forvente at noe tilsvarende skal skje i lignende situasjoner.

Man bør derfor finne et utvalg som er representativt for det man ønsker å undersøke. Utvalget bør gi rik og god informasjon ut fra fokus i forskningsprosjektet. Jeg har i min studie valgt et lite utvalg. Det vil si to klasser og to lærere som har felles opplegg i felles klasserom. Jeg mener utvalget mitt er for lite til å kunne generalisere mine funn. Med hensyn til min problemstilling mener jeg at utvalget gir god informasjon. Studien tar for seg utvikling av selvregulert læring med fokus på strategier og leseforståelse i klasserom hvor man bruker A – plan som arbeidsmetode. Jeg hadde muligens fått andre funn dersom utvalget ikke jobbet med norsk ut fra en A – plan. Men siden A- plan har blitt en vanlig arbeidsmetode i norsk skole (Klette, 2004) mener jeg det er et relevant og representativt utvalg som videre bør gi overførbarhetsmuligheter. I tillegg er det gjort lite forskning på arbeidsplaner i norsk sammenheng. Generaliserbarhet er imidlertid ikke målet med denne studien. Men man har selvfølgelig et vitenskapelig mål om at mine funn i min studie kan gi viktig og brukbar informasjon til hjelp for avgjørelser og vurderinger i en annen.

6.6 Etiske betraktninger

Vedeler (2000) peker på de tre viktige etiske aspektene ved observasjonsstudier: informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet, og beskyttelse av deltakerne.

Informert samtykke

Informert samtykke, det viktigste forskningsprinsippet, innebærer prinsippet om at deltakerne får god og grundig informasjon om hva undersøkelsen går ut på. Deltakerne må også ha full frihet til å si nei til å delta. Informasjon som blir gitt deltakerne må innholde fullverdig informasjon som hva prosjektet handler om, hvem som utfører det, hvor finansieringen kommer fra, formålet med undersøkelsen og hvordan resultatet skal gjennomføres (ibid).

I denne studien har foreldrene fått skriftlig informasjon gjennom prosjektet som min oppgave er tilknyttet. Foreldrene har gitt skriftlig samtykke til prosjektet.

Konfidensialitet og anonymitet

Det er viktig at all følsom informasjon om deltakerne er konfidensielt og at deltakerne anonymiseres. I denne studien er dette forsøkt ivaretatt ved å anonymisere transkripsjonene fra videoobservasjon. Det fremkommer heller ingen opplysninger som kan spores tilbake til de observerte.

Beskyttelse av deltakerne

Beskyttelse av deltakerne innebærer visshet om at ingen av deltakerne ikke på noen måte lider overlast på grunn av forskningsprosjektet. Dette er vanligvis et større etisk problem i for eksempel eksperimentelle studier. I en observasjonsstudie blir ingen bedt om å gjøre noe de ikke ville gjort naturlig. Dette gjelder denne studien også. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på situasjoner som kan virke negativt på barn selvoppfatning, som kommentarer fra lærer eller andre som eleven ikke vil at andre skal høre.

7.0 PRESENTASJON AV FUNN

Den empiriske analysen av videoobservasjonene søker å analysere hva som skjer i klasserommet, det vil si: Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av selvregulert læring? Fokuset i analysen vil være dialogen og interaksjonen mellom elev og lærer, men primærfokuset vil være på lærer og lærerens bidrag til utvikling av selvregulert læring.

Resultatene vil bli presentert i tre deler: punkt 7.1 som omhandler organiseringen i klasserommet, som presenteres ved hjelp av diagrammer. Punkt 7.2 omhandler hva lærerne sier og gjør i dialogen som bidrar til utvikling av selvregulert læring? Punkt 7.3 beskriver fokuset i dialogen mellom lærer og elev, og hva tiden brukes til.

I presentasjonen vil jeg trekke frem eksempler fra transkripsjonene som er gjort i forbindelse med prosjektet: ”Utvikling av motivasjon og selv – regulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene, 2. – 4. klasse”, et prosjekt som min oppgave er knyttet til.

7.1 Organiseringen i klasserommet

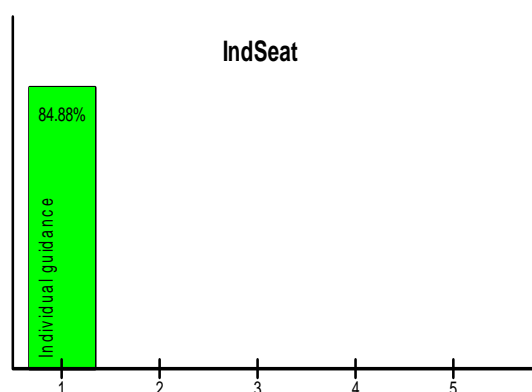
Organiseringen av undervisningen i klasserommet ser ut til å ha konsekvenser for hvordan dialogen mellom lærer og elev forløper. Jeg vil nedenfor beskrive organiseringen ved å oppgi tid brukt på individuell veiledning (7.1.1), tid brukt på samarbeid (7.1.2) og tid brukt på felles instruksjoner (7.1.3). Jeg vil derfor kun presentere organiseringen av den første timen ved hjelp av diagram, da begge timene er svært likt organisert.

7.1.1 Individuell veiledning

Undervisningen er stort sett preget av individuell undervisning, og man ser lite samarbeid mellom elevene. Lærerne går rundt og gir individuell veiledning til hver enkelt elev. Det er elever som forlater plassen sin for å gå til dataen som står bakerst i klasserommet. Dette ser imidlertid ikke ut til å forstyrre de andre elevene.

Som vi ser av figur 7.1 er hele 84, 4 % av timen preget av individuell veiledning.

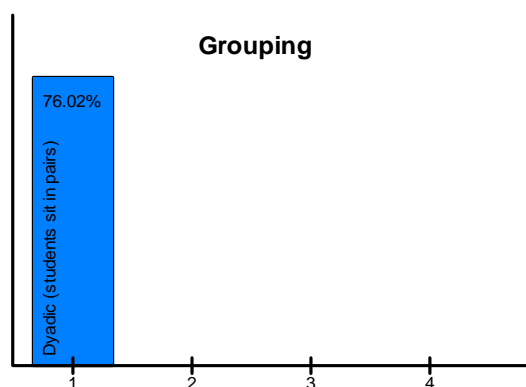
Figur 7.1: prosentandel som viser tid brukt på individuell veiledning



7.1.2 Samarbeid

Figur 7.2 viser at 76 % av tida sitter eleven i par. Elevene sitter sammen to og to, og grunnen til at dette ikke er 100 % av tida skyldes nok at noen av eleven går til dataen eller jobber et annet sted i klasserommet.

Figur 7.2: viser i prosent der elever sitter sammen to og to



Organiseringen av elevene viser at elevene lett kan samarbeide. Allikevel virker det som om elevene jobber mye individuelt, og det er ingen innarbeidet rutine i klasserommet som gjør det naturlig for elevene å samarbeide på eget initiativ. Lærer snakker lite med elevene om at de skal samarbeide. Dersom eleven skal samarbeide skjer dette ofte i regi av lærer som i dette eksemplet:

Utdrag # 1, (L2)

L: ” Kan ikke du sette deg der NN og så leser dere?”

E: ”Onsdag... Torsdag, da er det de to.”

L: ”Få høre, hvem er det som begynner da?”

E: ”Jeg. Flere gårter. Hva er det som er rundt som et egg og langt som en kirkevegg? Hva er det som er rundt som sola...”

L: ” Bruk fingeren din”.

Som i eksempelet ovenfor går samarbeidet ut på at elevene skal høre på den andre leser.

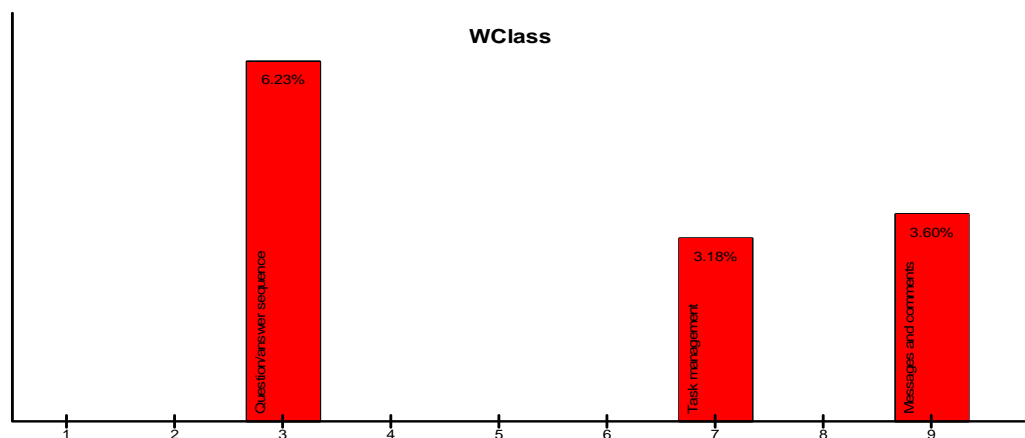
Lærer ser det som viktig at elevene følger teksten med fingeren mens de leser, og har liten fokus på leseforståelse og instruksjoner som sier noe om hva elevene kan samarbeide om.

7.1.3 Felles instruksjoner

Figur 7.3 viser for det første at 6, 23 % av tiden blir brukt til spørsmål og svar sekvenser.

Denne tiden brukes blant annet til å spørre elevene i gangetabellen. Videre ser vi at 3,18 % av tiden ble brukt til 'task management' som for eksempel verbale eller non – verbale instruksjoner. Tilslutt er det en liten del (3.6%) som omfatter 'messages and comments', det vil si generelle beskjeder som hva de skal gjøre i gymtimen.

Figur 7.3: viser tid brukt på felles instruksjoner



7. 2 Hva er det lærerne sier og gjør som bidrar til selvregulert læring?

Presentasjonen av analysens andre del følger kategoriene som er beskrevet i metodedelen og som gjentas nedenfor:

Modell 7.4: Viser ulike analysekategorier

Motivasjon	Strategier	Metakognisjon
Indre motivasjon (‘autonomous’ SRL): 4. Kontroll 5. Samarbeid 6. Informativ tilbakemelding	Strategier som fremhever leseforståelse 1. Reisprok undervisning: - oppsummering - spørsmål - oppklaring - prediksjon 2. Informativ tilbakemelding 3. Lærer som modell	Lære eleven å overvåke sin egen læringsprosess: 1. Lærer som modell 2. ‘Self – questioning’ 3. Oppsummering 4. Informativ tilbakemelding

7.2.1 Motivasjon

Kontroll

Det å kunne velge hva, når, hvordan og med hvem en vil gjøre oppgavene med står sentralt for å utvikle indre motivasjon. En finner ikke mange eksempler på dette, men en ser at lærer ”hjelper elevene” med å velge. Vi går inni en dialog der en elev skal ” velge” en ny oppgave på A – plan.

Utdrag # 2 (L1)

L: ” Skal vi se: Tok du minus to sider? Minus en side ja. Du har en side igjen på blekkspruten. Du kan jo se hvem du synes er lettest da....46, skal du velge en...den er litt lett. Eller skal du ta den med minnetall? Skal du ta den, her spør de etter hvilket tall som kommer rett etter , eller før.”

E: ”Jeg vil den”.

L: ”Og så tar du og tegner strek fra 70 til 100, og så skal du finne ringen, Mm. Men du må ta den etterpå. Men du kan få lov til å hoppe over den. Da velger du side 45, ok. Veldig bra. Få se du gjør den, så skal jeg se på det etterpå. Skal jeg ta tiden på deg og se hvor lang tid du bruker eller?”

E: ” Ja.”

I dette utdraget hjelper læreren eleven til å velge oppgave. Men som vi ser bestemmer lærer hva eleven skal gjøre videre. Dermed blir elevens kontroll over egen læring liten.

I den ene timen er det tydelig at mange begynner å bli ferdig med A – plan. Lærer går rundt og sjekker hva som er gjort. Samtidig er det mange elever som lurere på hva de skal gjøre videre. Jeg vil trekke frem et eksempel som viser en situasjon der en elev er ferdig med A – plan:

Utdrag # 3 (L1)

L: ” får dere startet med A – planen deres”?

E: ”jeg har ikke noen ekstraoppgaver.”

L: ”Den. Det er Nøttebok og sånne ting i skuffen din.”

E: ”Ja, kan jeg ta den, det arket med kongen og askeladden?”

L: ”Ja”.

E: ”Ja”.

Dette er et eksempel på en interaksjon går igjen i videosekvensene fra den ene timen. Elevene er usikre på hva de skal gjøre etter hvert som de blir ferdige med arbeidsplanen. Det virker som det er dårlig innarbeidet rutine på dette. Lærerne må derfor bruke tid på å forklare en og en elev hva de kan gjøre.

Med hensyn til valg av hvor en kan sitte å jobbe finner jeg kun ett eksempel på dette.

Utdrag # 4 (L2)

L: ”Leste du gjennom fortellingen din etterpå eller?”

E: ” Jeg klarer det ikke”

L: ” Klarer du det ikke? Vil du sitte et annet sted? Så får du sitte mer i fred.”

E: ” Ja, hvor hen da?”

L: " Der, eller i gangen rett på utsida av døra."

E: "Ja."

L: " Da tar du med deg den da, så gjør du det."

L: "Det kan du bare gjøre hvis du synes det er urolig der du sitter. For det er urolig der du sitter NN."

E: " Hm?"

L: " Det er urolig der du sitter, så hvis du vil gå å sette deg et annet sted noen ganger så er det bare å gjøre det."

E: " Ja".

Læreren her lar eleven velge å sitte et annet sted, slik at de ikke blir forstyrret. Dette kan være med på å styrke elevens indre motivasjon. Det virker imidlertid ikke som at elevene var klar over at man kunne sitte et annet sted, noen som tyder på at dette er en lite innarbeidet rutine.

Samarbeid

Utvalget i min analyse sitter sammen to og to, men det er lite samarbeid mellom elevene. Elevene jobber stort sett med individuelle oppgaver og ulike fag. Det finnes imidlertid noen eksempel der lærer legger opp til samarbeid mellom elevene:

Utdrag # 5 (L1)

L: " Nå må du ikke forstyrre, og så tar du frem dine oppgaver."

E: "Ja, jeg driver og leter etter dem".

L: "Prøve å ikke prate alt for mye sammen. Nå ser vi i oppgavene våre, og så skal dere samarbeide hvis det er noe som er vanskelig, uten å snakke med alle."

Lærerne legger til rette for samarbeid ved at elevene har en lesevenn, kan skrive sammen på data og at de sitter sammen to og to. En lesevenn innebærer slik jeg ser det å lese høyt for hverandre. Det foregår ingen samtale om teksten og det vektlegges ikke noen form for strategibruk. Det nærmeste jeg kommer støtte til samarbeid og 'peer support' i mine videosekvenser er der lærer spør om en elev kan vise en annen elev. Dette blir gjort uten at lærer følger opp. Det kommer heller ikke frem av videoen hva eller hvordan dette fungerer. I neste eksempel gir lærer individuell veiledning og sjekker hvor mye elevene har gjort på A – plan.

Utdrag # 6 (L1)

L: "Oj, hva er det du har igjen?"

E: "Jeg har...dobbelkonsonant er ferdig".

L: "Du får ta frem alt, så kan jeg se på det"

E: "Jeg er ferdig med dobbelkonsonant."

L: "Får du være læreren til NN du da, for han har syv og åtte og ni igjen. Skal du gjøre den NN?"

E2: "Hva er det da?"

L: "Dobbelkonsonant".

Her ser vi at en elev får mulighet til å vise sin kunnskap og samtidig være lærer for sin medelev. Dette kommer ikke frem av videotapen om eleven virkelig bruker denne muligheten. Læreren kommer heller ikke tilbake til elevene for å høre hvordan det går.

Informativ tilbakemelding

Reeve m.fl. peker på at evaluering av elvens innstat bør være ikke – truende og mestringsorientert (Reeve, m.fl. 2008). Fokus på prosess fremfor produkt er et av kriteriene i en mestringsorientert tilbakemelding. Jeg finner få eksempler der lærer har fokus på at innsats må til for å lykkes. Vi går inn i en interaksjon der en elev jobber med matte:

Utdrag # 7 (L1)

L.: "Hva blir fem pluss seks? Se her. Fem pluss fem er ti, fem pluss seks er...det var lurt å tenke sånn som NN sa."

E: " Er det en der da?"

L: "Åssen er det igjen?"

E: " Minnetall. En, to, tre, fire, fem."

L: "Ja. Det var på samme måte som de andre her vet du."

E: "Femtien. Jeg trodde det var femtite".

L: "Hvorfor det? Men du, det er bare å ta enene først da? Og da vet du, du vet jo at fem pluss seks ikke blir mindre? For det er liksom så mye og så mye. Det blir jo ikke en, men det blir elleve. Og da er det det minnetallet som vi må huske på. Nå synes jeg du har vært utrolig flink her, nå tror jeg du må ta en pause. Farg den da. Det er morsomt når du gjør så mye NN, er det ikke det? Nå har du bare en igjen og da er du egentlig ferdig, men det er lov å gjøre det hjemme altså.

E: "Kan jeg ta den med til pappa?"

L: "Ja, jeg skal si deg en ting. Hva er det jeg pleier å si da. Øvelse...."

E: "Gjør mester."

L: "Mm. Du kommer til å bli mattemester. Hva skal du etterpå? Engelsk?"

E: "Ja."

Her ser vi at lærer stiller åpne spørsmål slik at eleven setter i gang å reflekter over fremgangsmåte og prosedyrer i mattestykke. Samtidig påpeker lærer at "øvelse gjør mester", slik at eleven blir motivert til å jobbe mer med oppgavene hjemme. Tilbakemeldingen er også knyttet til en pågående aktivitet noe som er positivt for elevens mestringsorientering. L1 gir noe tilbakemelding på oppgaver som er gjort, primært matteoppgaver. Det ser ut som L1 retter en del oppgaver slik at elevene får en del konkret tilbakemelding.

En kan finne en del eksempler der L1 og L2 skryter av elevene at de er flinke ved ytringer som bra", "flott", "veldig bra". Det er imidlertid lite fokus på prosess fremfor produkt. Elevene er flinke når de jobber med oppgavene sine, og tilbakemeldingen fra lærer til elev går mye på hvor mye som er gjort, og hva som er ferdig på A – plan. Det blir ofte gitt korte generelle ytringer som i dette eksempelet der en elev er ferdig med A – plan:

Utdrag # 8 (L1)

E: "Jeg er ferdig med A – plan jeg."

L: " Å, allerede! Wow. Har du bare morsomme ekstraoppgaver igjen da."

E: " Ja, jeg tror det."

I neste eksempel er det tydelig at eleven har opplevd noen av oppgavene som vanskelig. Her kommer et eksempel:

Utdrag # 9 (L1)

L: "Skal jeg se på den NN?"

E: "Ja."

L: "Å så mye, og så har du vært syk og jobba med alt det her. Orka du det altså? Du verden."

E: "Ja, så vidt."

L: "Så vidt, lille venn."

E: "Måtte streve litt."

L: "Ja, det skjønner jeg. Og så hadde du så lyst til det? Det var ikke mamma som var streng og sa at du skulle eller?"

E: "Nei":

L: "Nei, jeg kan tenke meg det, at det var du som ville. Åssen gikk det med klovnehefte. Det var lett vel?"

E: "Litt".

L: "Lett som en plett. Jaa. Og nå driver du med akebakken, veldig bra."

Lærer prøver ikke å få tak i hva eleven opplevde som vanskelig. Hva var det hun strevde med? Hvordan løste eleven oppgaven? Mestret hun det alene? Her er det mange spørsmål som lærer kunne stilt eleven som kunne bidratt til refleksjon og utvikling av strategier.

Med hensyn til evalueringskriterier peker Perry (2002) på viktigheten av at elevene er med på å utforme egne kriterier noe som kan redusere prestasjonsangst. Jeg kan ikke finne eksempel på dette i mitt arbeid.

7.2.2 Strategier

Resiprok undervisning

Jeg har i dette avsnittet valgt å skrive om resiprok undervisning, en strategi som fremmer leseforståelse. Jeg viser til kapittel 4.2 hvor jeg har gjort rede for denne strategien.

Det er vanskelig å finne gode eksempler på resiprok undervisning i videosekvensene. Det er imidlertid et eksempel der lærer oppsummerer teksten, ved å bruke elaboreringstrategi, det vil si å bygge bro mellom tidligere lært kunnskap og ny kunnskap.

Utdrag # 10 (L1)

L: "NN, kan du lese for meg side 60 og 61?"

(utydelig lesing)

L: "Å, det var så mye ark i dag NN, det er ikke enkelt. Sånn. " (De begynner å lese)

E: " Ove og Sis...."

L: "Sissi ja, Ove og Sissi..."

E: "Hør-ører påen...ra-ar lyd."

L: "Ja, Ove og Sissi, hører på en rar lyd. Se, nå gjør de sånn."

E: "Ove og Sissi høre..."

L: "Ja, tør de å åpne døra?"

E: "Så stoore...ører du har."

L: "Ja, flott. Så store ører du har. Se på den da."

E: "Så stoore øne (L: øyne) øyne du har".

L: "Så store øyne du har har. Oj."

E og L: "Så stoore klør du har. En løve!"

L: "Det ligna litt på eventyret om rødhette og ulven synes jeg. Har du hørt om eventyret om rødhette og ulven? Der ulven ligger i senga, og så sier rødhette så store ører og så store øyne og tenner du har. Og så kommer ulven og spiser rødhette. Og her var det en løve, og da løp dem fort da. Se på de store klørne. Nå leste du fint. Og så har du klart det helt alene og . Eller leste du sammen med Sonja kanskje? På mandag, eller, når leste du sammen med Sonja? På tirsdag... Ikke i går for da var ikke Sonja her".

Dette er et eksempel hvor lærer hjelper eleven til å øke tekstforståelsen ved å oppsummere handlingen i stykket ved hjelp av elaboreringsstrategi. Hun viser til det kjente eventyret om "Rødhette og ulven", og forsøker å bygge bro mellom tidligere lært kunnskap og ny tekst. Det kommer imidlertid ikke frem av eksemplet om eleven har hørt eventyret før.

Læreren som modell

Det er vanskelig å trekke frem et eksempel fra videoobservasjon der læreren er god modell for selvregulert læring. Jeg mener det er selve organiseringen av undervisningen som gjør dette vanskelig. Lærer har ikke mulighet til å ha felles gjennom gang siden de jobber individuelt med A – plan. Lærer får vanskeligheter med å vise strategier for tekstforståelse, og fokuset blir dermed på avkodingen av teksten. Her kommer et eksempel der elevene skulle skrive en strek for hver gang de repeterte leseleksa sin. Lærer går rundt og sjekker hvor mange ganger elevene har lest. Lærer leser gjennom lekse med to elever:

Utdrag # 11 (L1)

L: "Leseleksa di N2. Kan du begynne N1? Der er leseleksa di , til torsdag. Finn den. Og du har side...der ja. Skal du følge med her N2, så kan N1 lese først."

E: "Kjære frøken. Takk for brevet. Jeg har lest det to ganger. Jeg tror jeg snart er bra, men jeg har fått noen røde ...kvi.."

L: "Røde hva da?"

E: "...prikker på min.."

L: "på?"

E: "...magen. Jeg sover mye på dagen, men ikke om natten. Kan du si til Tone at hun skal komme og besøke meg? Hilsen Frode."

L.: "Nå leste du fint N2! Hvor mange ganger hadde du lest da? Satte du to?"

E: "Ja."

L: "Så leste du så fint og har bare lest to ganger. Det var veldig bra da. Nå skal du høre på N1."

(E1 og E2 leser sammen videre, Når lesesekvensen er over går lærer for å hjelpe noen andre).

Dette er godt eksempel der lærer har fokus på repetert lesetrening. Lærer sjekker imidlertid ikke om eleven har fått med seg innholdet av det som blir lest. Elevene får anerkjennelse fordi de har lest bra. I denne situasjonene hadde lærer mulighet til å sjekke tekstforståelse og vise ulike strategier som å for eksempel å oppsummere teksten eller å la elevene samtale om teksten.

7.2.3 Metakognisjon

Jeg har valgt å fokusere på oppsummeringsstrategier og 'self – questioning'. Jeg har vanskeligheter med å finne eksempler på interaksjoner som bidrar til metakognitiv utvikling i min analyse.

7.3 Hva er fokus i dialogen?

Som man ser ut fra punkt 8.2 viser mine funn at lærerne i mitt utvalg bidrar lite til utvikling av selvregulert læring. Hva fokus i dialogen mellom lærer og elev? Hva er trenden i dialogene? Jeg vil nedenfor gi et bilde på dette.

7.3.1 Fokus på å være ferdig

Lærerne fokuserer på hva som er gjort og ikke gjort av oppgaver på A – plan. Her er det liten forskjell mellom L1 og L2. Leseleksa blir sjekket. L1 og L2 får noen elever til å lese leseleksa

høyt for dem. L1 har spesielt fokus på hvor mange ganger elevene har lest teksten hjemme. Selve leseforståelsen blir imidlertid ikke sjekket.

Utdrag # 12(L1)

L: ” Har du fått lest NN?”

E: Ja, men det er de jeg er ferdig med. Jeg synes denne her var vanskelig.”

L: ” Ok skal jeg se på den sammen med deg?”

E: ”Så jeg ville det som ikke stod i boka.”

L: ”Ja, det er helt greit. Men var det det som var vanskelig, Det du ikke hadde gjort, eller det du hadde klart?”

E: ”Nei, det var det som.. jeg så litt på det.”

L: ”Jeg synes du har gjort noe her jeg.”

E: ”Ja.”

L: ”Så har du gjort det. Så kan du farge det da.”

Her er tydelig at eleven har opplevd oppgaven som noe vanskelig. I stedet for å spørre etter hva som var vanskelig, er lærer opptatt av at oppgaven er gjort og at eleven da kan farge ruten på A – plan. Elevene er også opptatt av å bli fort ferdig med oppgavene.

Utdrag # 13 (L2)

L: ” Ja, da kan du krysse ut den . Er du ferdig da, ferdig med norsken?”

E: ”Mm.”

L: ”Mm. Har igjen litt dobbeltkonsonanter der.”

Utdrag # 14 (L2)

L: ”Oj, nå var du ferdig. Har du noen i skuffe din? Eller skal du få noe av meg? Hva er det?

Å, du driver med den ja. NN, jeg legger den i skuffen din.”

E: ” Ja”.”

7.3.2 Hjelpe elevene i gang

Et av argumentene for å bruke A – plan som arbeidsmåte er at elevene skal kunne stå friere til å velge hva de skal gjøre og når de skal gjøre det. Mine observasjoner viser at det kan være vanskelig for eleven å ta valg uten støtte fra lærer. Mye av tiden brukes derfor til organisering

og å sette i gang eleven individuelt. Man ser etter hvert at L1 må gi den samme beskjeden eller forklaringene til flere elever. Her kommer et eksempel på en dialog der eleven er ferdig med A – plan og lurer på hva han skal gjøre videre:

Utdrag # 15 (L2)

L: ”Jeg er ferdig.”

L: ”Har du tatt matteboka di?”

E: ”Hvilken mattebok?”

L: ”Den ekstra, den oransje?”

E: ”Nei.”

L: ”Da må du finne den.”

Det er ikke alltid det går klart frem av A – plan hva eleven skal gjøre, og for noen kan det være vanskelig å disponere tiden. Lærerne går derfor mye rundt å hjelper elevene i gang.

Utdrag # 16 (L2)

L: ”Den behøver du ikke å gjøre. Hvordan er det ellers da NN, ser du norsken din?”

E: ”Norsken?”

L: ”Ja, alt er igjen på norsken din, så nå må vi ta en pause på den. Alt er igjen på norsken din, og det er ganske masse. Når du skal tenke på at i morgen så ... den kan jeg ta. I morgen vet du så må vi bli ferdige. Du skal skrive fortelling om de som er ute og aker, og så har du masse igjen i den her. Helt riktig.”

Utdrag # 17 (L1)

L: ”Var det denne som datt fra deg? Har du gjort mer på den eller?”

E: ”Nei, jeg har ikke gjort mer på den.”

L: ”Kanskje du kan gjøre den ferdig?”

E: Ja, men jeg må finne dobbeltkonsonant.”

L: ”Kanskje jeg har fått den av deg?”

E: ”Ja, du har fått dobbeltkonsonanten.”

7.3.3 Hvor mye er faglig?

Som tidligere nevnt blir det gitt individuell veiledning i begge timene. L2 gir mye faglig veiledning i matte og norsk hvor mange av elevene trenger hjelp til å løse kryssord. L2 har mye fokus på rettskriving hos elevene. Her er et eksempel:

Utdrag # 18 (L2)

L: ” Skal vi se hvor vi finner ut at vi skal ha den neste gang da. ”Han ble sinna og tar akebrettet og begynner å ake”. Der har jeg lyst til å ha punktum. Og så kan du pusse den ut der. ”Det går fortere og fortere og krasjer”... Vil gjerne ha en, se på det ordet der. Ja, flott, takk skal du ha. Du har blitt kjempeflink til å få til det der med stor bokstav og punktum.”

L1 gir sammen med L2 noe veiledning i matte. Når det gjelder norsk har L1 fokus på hvor mange ganger elevene har repetert leseleksa for å kunne det godt.

Utdrag # 19 (L1)

L: ”Fikk du skrevet hvor mange ganger du leste?”

E: ” Ja.”

L: ”Ja, du leste en. Leste du en gang høyt da?”

E: ”Ja.”

L: ”Ja, det gikk greit?”

L1 sjekker hvor mange ganger elevene har lest. Selve leseforståelsen blir imidlertid ikke sjekket.

Det jobbes mye med enkel og dobbel konsonant. L1 og L2 hjelper elevene i høre forskjell på lang og kort vokal. Her gis det en del strategier på hvordan en skal høre forskjell.

Utdrag # 20 (L2)

L: ”Så flink du er. Oj, han heter...ser du han drar ordene ut, så alle ordene du kan sette strek under står der, Og alle ordene med sprett skal være der.”

E: ”Og der da?”

L: ” Der er det de som er la...reev og daame og lys. Vi sier ikke lyss.”

E: ”Pen.”

L: ” Nei , vi sier ikke, da blir det 'pen' ...penn, fort, penn.”

7.3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert min funn i tre deler. Under punkt 7.1 har jeg beskrevet organiseringen av undervisningen. Så presenterte jeg under punkt 7.2 funn i forhold til min hovedproblemstilling: *Hva er det lærerne sier og gjør som bidrar til utvikling av selvregulert læring hos elever i småskolen ved undervisning organisert ved arbeids plan?* Tilslutt under punkt 7.3 beskrev jeg hva som er fokus i dialogen.

Med hensyn til organiseringen av undervisningen ser vi at store deler av undervisningen bærer preg av individuell veiledning. Elevene sitter sammen to og to, men jobber stort sett med individuelle oppgaver på A – plan. Det forekommer ingen felles instruksjoner i noen av timene, utenom korte beskjeder.

Når det gjelder svar på min problemstilling er det vanskelig å finne gode eksempler som bidrar til utvikling av motivasjon, læringsstrategier og refleksjon. Man kan finne innslag av støtte, men mye virker tilfeldig og dårlige innarbeidet rutiner.

Under punkt 7.3 har jeg gitt et bilde på hva som er fokus i dialogen mellom lærer og elev, og hva tiden har gått med til i timene som er analysert. For det første er det mye fokus på hva elevene har gjort på A – plan. Elevene og lærerne er opptatt av elevene skal bli ferdig med oppgavene. For det andre ser man en del tid går med til organisering. Lærerne blir ”løpende” mye rundt å hjelpe elevene i gang. Dette skjer ved å hjelpe dem i å velge oppgaver på A – plan, forklare oppgaver som skal gjøres, eller hjelpe dem i gang på data. For det tredje gis det en del individuell/faglig veiledning i matte og norsk. I norsk er primærfokuset på rettskriving og repetert lesing.

Jeg vil i neste kapittel gi en oppsummering og drøfting av mine funn i lys av relevant teori.

8.0 DRØFTING AV FUNN OG HOVEDKONKLUSJONER

Dette kapittelet er delt inn i tre deler. De to første avsnittene søker å drøfte mine funn i lys av det vi vet fra tidligere forskning. Etter hver drøfting kommer en kort konklusjon i forhold til min problemstilling. Det siste avsnittet omhandler betraktninger om videre forskning.

- Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier hos elever i småskolen ved undervisning organisert ved a – plan?
- På hvilken måte er bruk av arbeidsplaner egnet som arbeidsmetode for å bidra til utvikling av motivasjon, refleksjon og læringsstrategier i småskolen?

8.1. Hva er det lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av motivasjon, refleksjon og bruk av læringsstrategier hos elever i småskolen ved undervisning organisert ved a - plan?

Jeg valgte i min empiriske analyse å analysere mitt datamateriale ut i fra kategoriene som er beskrevet i kapittel 5.4. Disse kategoriene er basert på teori og tidligere forskning om selvregulert læring.

8.1.1 Motivasjon

Jeg har i min oppgave valgt å definere motivasjon ut fra en 'self– determination' teori. Denne teorien forklarer indre og ytre motivasjon, og hvor internalisering av normer og verdier står sentralt. Teorien søker å forklare hvordan ulike aspekter i det sosiale miljøet påvirker motivasjon. Indre motivasjon deler mange likhetstrekk med integrert ytre regulering. Forskjellen er at en person som er indre motivert vil velge en aktivitet fordi en synes handlingen i seg selv er interessant. En person som har en integrert ytre regulering vil velge aktiviteten på grunn av den instrumentelle verdien den har som person finner viktig og meningsfull. Sammen danner de basis for selvregulering (Deci m.fl. 1996, Reeve m.fl. 2008). Studier viser at sosial kontekster som tilfredstiller grunnleggende behov som autonomi, kompetanse og tilhørighet fremmer indre motivasjon og integrert ytre regulering.

Det vil si sosiale kontekster som gir valg, optimale utfordringer, informativ feedback, interpersonal involvering og anerkjennelse for sine følelser (Deci m.fl. 1996).

Generelt viser resultatene at både L1 og L2 har få tilbakemeldinger som ut fra teori ser ut til å styrke indre motivasjon gjennom kontroll over egen læringsprosess, samarbeid eller informativ tilbakemelding. Selv om intensjon med A – plan er at elevene skal kunne velge hva og når de skal gjøre en oppgave viser mine funn at lærer ofte tar valg for elevene. Dette kan muligens skyldes at elevene ikke er modne nok til å ta slike valg, A – plan kan være for dårlig tilpasset, eller at lærer ikke rekker / mister muligheten til å forklare oppgavene. Elevenes kontroll over egen læring blir derfor svekket.

Perry (2002) peker på samarbeid og tilbakemelding fra andre elever som en viktig faktor for utvikling av selvregulerte ferdigheter. Mine observasjoner viser få eksempler på dette. Samarbeidet som forekommer har liten struktur, og kvaliteten er dårlig, og generelt bærer undervisningen preg av individuell jobbing.

Informativ tilbakemelding er viktig for utviklingen av selvregulert læring. Det er viktig at elevene er klar over evalueringskriteriene. Lærerne bør eksplisitt forklare nytten av at innsats gir resultater ved å fokusere på prosess fremfor produkt (Pressley 1995). Mine funn viser at begge lærerne gir noe konkret tilbakemelding. Jeg kan imidlertid ikke finne eksempel der elevene eller lærere snakker eksplisitt om hva som forventes og hvilke kriterier de dømmes etter. Jeg kan heller ikke finne eksempel der elevene evaluerer hverandre. Det er også lite fokus på prosess fremfor produkt.

8.1.2 Strategier

Da strategier varierer i forhold til fag valgte jeg å fokusere på strategier i forhold til tekstforståelse. På grunn av oppgavens omfang valgte jeg å fokusere på resiprok undervisning som strategi. Denne strategien innebærer å gi elevene gradert støtte (scaffolding), hvor læreren som modell spiller en sentral rolle, noe som er i tråd med læring i sosial – kognitiv og sosiokulturelt perspektiv (Palinscar 2003, Mc Cormick og Pressley 1997, Schunk 2008). Resultatene viser videre at det forekommer ingen form for læring av lesestrategier i form av resiprok undervisning eller oppsummeringsstrategier. Man kan heller ikke finne eksempler der lærer viser strategier ved å være modell for elevene.

8.1.3 Metakognisjon

Metakognitive elever reflekterer over sin egen læringsprosess. Mine resultater viser at det skapes få situasjoner der elevene får mulighet til dette. Det skyldes mye at lærer blir løpende i mellom elevene og mister dermed mulighet til å modellere strategier som 'self – questioning'. Man kan finne noen eksempel der lærer stiller reflekterende spørsmål primært ved matteoppgaver. Når det gjelder tekstforståelse kan jeg ikke finne eksempel på dette.

8.1.4 Konklusjon av del – problemstilling 1.

Jeg vil være forsiktig med å trekke for sterke konklusjoner da jeg bare har analysert to lærere. Men det kan tyde på at det er få elementer i min analyse som bidrar til utvikling av motivasjon, læringsstrategier (med fokus på leseforståelse), og metakognisjon. Hva skyldes dette?

8.2 Mine funn

Tilpasset opplæring er i vår tids opplæring et sentralt begrep, og det har blitt sett på som et viktig virkemiddel, og mål, for norsk utdanningspolitikk fra mellomkrigstiden til i dag (Klette, 2007). Med bakgrunn i dette har bruken av arbeidsplaner vokst frem ut fra skolens behov i mangel på konkrete og fleksible instrumenter som ivaretar en individualisert undervisning. På hvilken måte er bruk av arbeidsplaner egnet som arbeidsmetode for å bidra til utvikling av motivasjon, refleksjon og læringsstrategier i småskolen?

Mine funn viser at en slik organiseringen av undervisningene gjør det mer vanskelig for lærerne å bidra til utvikling av motivasjon, strategier og refleksjon på en god måte. Jeg vil nedenfor argumentere for min påstand.

8.2.1 Organisering av undervisningen

Elevene jobber med norsk "gjennom" A - plan. På A – plan kan elevene velge mellom norsk, matte og engelsk. I mine videosekvenser var det en del elever som jobbet med matte og norsk, og noen få jobbet med engelsk. Lærerne ga derfor individuell veiledning i de ulike fagene. Dette gjør at lærer må bruke tida si godt for å kunne hjelpe flest mulig. Det blir liten tid på

hver elev, og noe av veiledningen bærer preg av at lærer sliter med å ”rekke over alle”. Prosjektet som denne oppgaven er tilknyttet har i etterkant av observasjonene gjennomført intervju med lærerne. Det å kunne ”rekke over alle” var noe lærerne vart opptatt av i en undervisningssituasjon. Kvaliteten på veiledningen synes dermed ikke å bli så god. Vi går inn i et eksempel der en elev spør lærer om hjelp.

Utdrag # 21 (L1)

E: ”L1, på noen må man gjøre den før sånn?”

L: ”Å, var den fæl”?

E: ”Ja, det er bare at jeg er ikke så god på det”.

L: ”Jeg kan se på det sammen med deg etterpå. Tar du lesingen først så kan jeg hjelpe deg.

Jeg synes du har klart det hver gang før jeg.”

E: ”Ja, men det er bare at jeg er ikke så god på sanne ting.”

L: ”Kanskje vi er litt uenige da, jeg synes dine fortellinger har vært veldig fine jeg. Til torsdag, fire og fem;”

Her gis lærer mulighet til å kunne gi god veiledning, spørre eleven hva det er som er vanskelig, og søker å gripe fatt i hva eleven egentlig vil ha hjelp til. I stedet ser vi at lærer haster videre til neste elev.

Reeve med fl. (2008) fremhever at man lettere vil oppnå en indre motivasjon dersom eleven får tilfredstilt de psykologiske behovene for valg, kompetanse og tilhørighet. I hvilken grad kan bruk av arbeidsplaner bidra til indre motivasjon for elevene? For å øke elevens autonomi er det viktig at elevene kan velge hva de vil gjøre, når de vil gjøre det og eventuelt med hvem de vil samarbeide med? I utgangspunktet mener jeg en arbeidsplan legger til rette for at elevene til en viss grad kan velge selv. Men det å kunne velge mellom engelsk, matte eller norsk er kanskje ikke tilstrekkelig til å bidra til autonom selvregulering. I følge Perry (2002) bør elevene få i tillegg velge metode, hva slags materiell de vil jobbe med, hvordan de vil jobbe, og med hvem de skal jobbe med. Videre ser jeg i mine observasjoner at elevene spør lærer om hva de skal gjøre når de er ferdig med en oppgave. Det er ofte lærerne som tar valget for elevene. Med hensyn til fellesskapet blir det vanskelig for elevene å velge hvem de skal samarbeide med da elevene jobber med ulike oppgaver. Selv om elevene sitter sammen to og to er det ikke alltid elevene jobber med de samme oppgavene. Dette gjør at samarbeidet med de andre elevene blir svekket.

Hva er årsaken til at kvaliteten på samarbeidet i mine observasjoner blir dårlig?

For det første så ser man at det er liten fokus på samarbeid fra lærerne, videre blir kvaliteten på samarbeidet dårlig. For det andre, siden elevene jobber med A – plan blir det vanskelig for lærer å legge til rette for samarbeid mellom elevene. Dette fordi elevene jobber med ulike oppgaver med ulike nivå, på ulik tid. Lærer kan også miste oversikten over hvem som jobber med de samme oppgavene. Dette er også i tråd med funnene i PISA + prosjektet (Lie, 2008)

Studier viser at den mest effektive bruken av samarbeid er klasseromsklima som reflekterer fellesskap og delt problemløsning. Perry peker nettopp på samarbeid med andre elever som en viktig faktor for læring, utvikling av strategier, motivasjon og metakognisjon (Perry 1998, 2002). Det er nettopp gjennom samhandling med andre elever, at eleven kan lære av hvordan andre løser sine oppgaver. Dette er også i tråd med læring i sosialt kognitivt perspektiv. Klette (2007) mener at arbeidsplaner bidrar til det motsatte. Arbeidet i klasserommet blir individualisert og klassen som et felles sosialt rom nedtones.

I løpet av de to timene som er blitt analysert finner en svært få eller ingen felles instruksjoner og felles oppsummeringer. Bruk av arbeidsplaner gjør at lærer blir ”løpende” i mellom elevene for å gi støtte til elevene underveis. Jeg mener at lærer ikke får nok tid til å kunne modellere strategier til hvert enkelt barn. Sett i lys av sosial kognitiv teori og sosiokulturell teori, som fremhever læring gjennom modellering og hjelp av en mer kompetent person, blir det vanskelig å få til et godt klasseromsklima som legger til rette for dette. Elevene blir sittende hver for seg å jobbe uten å lære av andre elever. Lærerne mister også mulighet til å modellere strategier, eller snakke om bruken av ulike strategier, og elevene mister det fellesskapet hvor man kan løse problemer og lære av hverandre.

Bruk av arbeidsplaner stiller store krav til eleven. Eleven må kunne planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid. Eleven må vise stor grad av egendisciplinering, og den har den autonome, selvregulerte og selvrealiserende eleven i sentrum (Klette, 2007). Er elever i småskolen modne nok til å kunne planlegge, organisere og regulere sitt eget læringsarbeid? Jeg tror at få elever mestrer dette på eget ansvar. Elevene må lære å bli gode til nettopp dette. Men hvordan kan eleven lære det når undervisningen ikke skaper rom for slik læring?

Man kan ikke generalisere mine funn, men min konklusjon deler mye av det vi vet fra tidligere forskning som resultatene fra PISA + viser. Det er kanskje et paradoks at arbeidsplaner er et verktøy som er utviklet for å kunne gi tilpasset undervisning, men som i liten grad øker elevens motivasjon, bruk av læringsstrategier og refleksjon. Vi ender opp med at skolen har liten innflytelse på våre skoleprestasjoner, og at kompetansen hjemme er avgjørende for hvor bra du presterer på skolen.

8.2.2 Oppsummering og konklusjon av del - problemstilling 2.

I mine observasjonsstudier fant jeg få faktorer som bidrar til utvikling av selvregulert læring. Jeg mener årsaken til dette nødvendigvis ikke skyldes dårligere lærere. Siden organiseringen av undervisningen var sentrert rundt A – plan, ble det derfor interessant å drøfte : På hvilken måte er bruk av arbeidsplaner egnet som arbeidsmetode for å bidra til utvikling av motivasjon, refleksjon og læringsstrategier i småskolen? Det kan tyde på at det er vanskelig å skape et godt klasseromsklima som støtter utvikling av motivasjon, strategier og metakognisjon med en slik organisering. I min analyse gikk lærernes tid med til organisering og individuell veiledning. Lærerne ble mer opptatt av å fordele oppgaver og passe på at alle hadde noe å gjøre, og at oppgavene ble fullført. De ble dermed ikke opptatt av det faglige i stor nok grad. I tillegg ble det vanskelig å få til et godt samarbeid mellom elevene. Samtidig mistet lærerne mulighet til å skape tid for felles problemløsning hvor lærer kunne modellere strategier og metakognisjon, og på den måten støtte elevenes utvikling av dette.

8.3 Videre forskning

Selvregulert læring tar lang tid å utvikle. Det er derfor viktig å starte med dette så tidlig som mulig. Etter å ha gjennomført denne studien ville det vært av betydning å søke svar på hva lærerne vet om utvikling av motivasjon, refleksjon og strategier. Videre bør det være aktuelt å søke svar på i hvilken grad lærerstudenter har selvregulert læring på pensum. Skal elever bli selvregulerte er det etter min oppfatning en nødvendighet at lærere kan undervise i dette.

LITTERATURLISTE

Bandura, A. 1977. Social learning theory. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

Bråten, Ivar. 2002. Selvregulert læring i sosialt - kognitivt perspektiv. Læring i sosialt, kognitivt og sosial – kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Bråten, I. og Olaussen, B.S. 1999. Strategisk læring – Teori og pedagogisk anvendelse. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Boekaerts, M., Pintrich, P., og Zeidner, M. 2000. Self – regulation: An introductory overview.

Boekaerts, M., Pintrich, P. og Zeidner, M. (red): Handbook of self-regulation, San Diego: Academic Press.

Deci, E.L., Ryan, R.M. og Williams, G.C. 1996. Need satisfaction and the self- regulation of learning. Learning and individual differences, vol. 8. 165-183.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. og Roe, A. 2007. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. 2004. Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? Norsk pedagogisk tidsskrift, No 4, 344 – 358.

Kleven, T.A. og Strømnes, Å.L. 1998. Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. Klette, K. (red): Klasseromsforskning - på norsk. Oslo: Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. 2006. Læreplanverket for kunnskapsløftet.

Kvale, S. 2001. Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lie, Svein. 2008 .Artikkel: For lite kontroll i norsk skole. www.forskningsrådet.no (lesedato 10.04.2008)

Mc.Cormick, C.B. og Pressley, M. 1997. Educational Psychology – learning, instruction & assessment. New York: RR Donnelley & Sons Company.

Palinscar, A.S. 2003. Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. Sweet, A.P and Snow, C.E., (red). Rethinking reading comprehension. New York: The Guilford Press.

Perry, N.E. 1998. Young Children's Self – Regulated Learning and Context That Support It. Journal of Educational Psychology, Vol. 90, No. 4, 715 – 729.

Perry, N.E. 2002. Using Self – Regulated Learning to Accomodate Differences Among Students in Classrooms. In press in expectionality education Canada.

Perry, N.E., Hutchinson L. & Thauberger C. 2002. Talking about teaching Self-regulated Learning: Scaffolding Student Teachers' Developmenet and Use og Practices that Promote Self – regulated Learning. (In press). University of British Colombia and Humanties Reasearch Council of Canada, File # 410-2002-1024.

Pintrich, P. R. 2000. The Role of Goal Orientation in Self – regulated Learning. Boekaerts, M., Pintrich, P. og Zeidner, M. (red): Handbook of self-regulation, San Diego: Academic Press.

PISA + prosjektets hjemmeside (2008). URL
<http://www.pfi.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa/> [lesedato: 22.05.08]

Pressley, M. & Mc Cormick, C. B. 1995. Advanced educational psychology. New York: HareperCollins College Publishers

Pressley, M. 1995. More about the developement of Self – Regulation: Complex, Long – Term, and Thoroughly Social. Educational psychologist, 1995, 30 (4), 207-212.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L. og Jang, H. 2008. Understanding and Promoting Autonomous Self – Regulation: A Self – Determination Theory Perspective. Schunk, D.H. og Zimmerman, B.J (red.). Motivation and self – regulated learning: Theory, Research and Applications. New York: Taylor & Francis group

Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in thinking - Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Samuelstuen, M.S. 2002. Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? Bråten, I. Læring i sosialt, kognitivt og sosialt – kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Schunk, D.H., Pintrich P.R. og Meece J.L. 2008. Motivation in education, 3.utg. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall

Turner, J.C og Meyer, D.K. 2000. Studying and understanding the instructional contexts of classrooms. Using our past to forge our future. Educational psychologist, 35 (2), 69 – 85

Vedeler, L. 2000. Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Weinstein, C.E., Husman, J., Dierking D.R., 2000. Self – regulation interventions with a focus on learning strategies. Boekaerts, M., Pintrich, P. og Zeidner, M. (red): Handbook of self-regulation, San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B.J. 1990. Self – regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist, 25, 3-17

Zimmerman, B.J. 2001. Theories of self – regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Zimmerman, B.J., og Schunk, D.H (red): Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. New York: Taylor and Francis group.

Zimmermann, B.J. 2000. Attaining self-regulation – A social cognitive perspective. Boekaerts, M., Pintrich, P. og Zeidner, M. (red): Handbook of self-regulation, San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. 2008. Motivation – An Essential Dimension of Self – Regulated Learning. Schunk, D.H., Zimmerman, B.J (red.). Motivation and self – regulated learning – Theory, Research and Applications. New York: Taylor & Francis group

www.ssb.no Hjemmesiden til statistisk sentralbyrå (lesedato 16.04.08)

VEDLEGG

Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bodil Stokke Olaussen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 18.06.2008

Vår ref :19158 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.04.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19158	<i>Utvikling av motivasjon og selv-regulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene, 2.-4. klasse - delprosjekt</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Bodil Stokke Olaussen
Student	Solfrid Mari Dahlen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Solfrid Mari Dahlen, Valdresveien 101, 2900 FAGERNES

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd.mae@svt.uit.no



Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).

Formålet med dette delprosjektet er å analysere videoopptak som er tatt i klasserommet.

Deltakerne har fått skriftlig informasjon om prosjektet i forbindelse med hovedprosjekt og delprosjekt med prosjektnummer 15912 og 17459. Ombudet finner at dette er tilfredsstillende forutsatt at det ikke er noen endringer i prosjektene.

Ved prosjektslutt 01.08.2008 skal studenten levere videoopptakene til veileder/daglig ansvarlig for overnevnte prosjekter. Videoopptakene skal slettes innen 2010. Ombudet finner at dette er i tråd med informasjonen som er gitt til deltakerne.